MİLLÎ EĞİTİM

Yıl 53 • Sayı 244

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 ISSN 1302-5600

Güz 2024

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 244

2024

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Güz / Autumn 2024 • **Yıl** / Year: 53 • **Sayı** / Number: **244**
Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Yusuf TEKİN*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ*
General Publishing Director *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı*
President of the Board of Education

Yayın Yönetmeni *Dr. Yasin ELÇİ*
Publishing Director *Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı*
Head of Department of Educational Research

Teknik Editörler *Emine DEMİREL KAYA*
Technical Editors *Ferda KOÇAK*

Yazı İşleri Müdürü *Tuğba ARSLAN TUNA*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL (Yıldız Teknik Üniversitesi)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Başeditör *Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR*
Editor in Chief *Kurul Başkan Yardımcısı*
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Editörler *Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN*
Editors *Dr. Emine ŞİMŞEK*
Dr. Zeynep GÜLER
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Hakkı USLU
Nurcan ŞEN
Şaban ÖZÜDOĞRU

Alan Editörleri *Dr. Ali ŞİMŞEK*
Area Editors *Dr. Ayşe Şule YÜKSEL*
Dr. Ceren ARAS
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK TÜNEY
Dr. Umut ARAT
Dr. Yasemin ÇİMEN

Dil Editörü *Kadriye ÖĞÜT*
Language Editor

Kapak Tasarımı *Mustafa ARGUN*
Cover Design

Dizgi *Esma Burcu KUŞ*
Typesetting-Composition *Beste SARICA*

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*
Address *Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara*
e-mail:med@meb.gov.tr web: ttkb.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *9776*
Publications of Ministry of National Education

Süreli Yayınlar Dizisi *376*
Periodicals Series

02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.
The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024, under approval number 115705837.

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Öğrencilerin Çevrim İçi Tematik STEM Uygulamalarından Çekilme Nedenlerinin İncelenmesi */ Examining the Students' Reasons for Withdrawal from Online Thematic STEM Practices • Nurhan MUMAY YILDIZ, Havva YAMAK 1723*

2. Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş İlişkisi: Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencileri Üzerine Kesitsel Bir Analiz */ The Relationship between Mindfulness and Mental Well-Being: A Cross-sectional Analysis on University Students Who Do and Don't Do Sports • Gökhan ÇAKIR 1755*

3. 6. Sınıf Türkçe Ortak Sınavının Cinsiyete ve Okul Coğrafyasına Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği */ Examining the Measurement Invariance of the 6th Grade Turkish Common Exam by Gender and School Location: The Example of Niğde Province • Erdem BODUROĞLU, Oğuz KOÇ, Hüseyin EKİNAY 1773*

4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Fene İlişkin Şemalarının İncelenmesi: Bilişsel Harita Örneği / *Investigation of Preschool Children Schemes Related to Science: Example of Cognitive* • Esra DOĞANAY KOÇ *1789*

5. Ebeveynlerin Ev Ortamında Çocukları ile Gerçekleştirdikleri Sesli Okuma Uygulamaları */ Reading Aloud Practices by Parents with Their Children at Home • Mücahit DURMAZ, Abdurrahman Baki TOPÇAM, Muhammet SÖNMEZ, Kasım YILDIRIM, Behlül Bilal SEZER 1821*

6. İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması / *Validity and Reliability Study of the Problem Solving Scale for Primary Schools* • Tuğçe DEĞİRMENCİ, Yasemin DERİNGÖL.....*1849*

7. Matematik Eğitimi Alanında 2017-2021 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri / *Research Tendencies of Post-Graduate Theses in the Field of Mathematics Education Between 2017-2021 in Türkiye • Betül ÇELİK, Tuğçem EROĞLU, Meltem Sarı UZUN.....1873*

8. Fair Play Öğretim Öz Yeterliği: Ölçek Geliştirme Çalışması / *Fair Play Teaching Self-Efficacy: Scale Development and Validation • İsmail AKTAŞ, Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI.....1913*

9. Türkiye'de Afganistan'la İlgili Yapılmış Eğitim Tezleri Üzerine Bir Çalışma / *A Research on Postgraduate Theses in Türkiye Related to Afghanistan and in the Domain of Education • Hafız BEK.....1967*

10. MEB Mesleki Eğitim Merkezlerine Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Çırakların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi / *Investigation of Social Skills of 14-18 Age Group Apprentices Studying at the Vocational Training Centers of the Ministry of National Education • Mustafa DAMAR, Osman DOLGUNYÜREK 1983*

11. Üniversite Öğrencilerinin Problemli Sosyal Medya Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / *Investigation of University Students' Problematic Social Media Use in Terms of Various Variables • Murat TOPAL, Şirin KÜÇÜK-AVCI, Aslıhan İSTANBULLU.....2013*

12. Okul Geliştirme Çalışması: Danışman Akademisyen Uygulamasının Değerlendirilmesi / *A School Improvement Study: Evaluation of Consultant Academician Practice • Umut ALPER, Feride GÖREGEN, Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK, Sabahat ÖCAL, Safiye Çiğdem GÖREN, Mehmet Tufan YALÇIN.....2045*

13. Ev Temelli Koçluk Uygulamalarının Doğal Dil Öğretimi Stratejileri ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkileri / *Effects of Home-Based Coaching on Mother's Use of Milieu Teaching Strategies and Child Outcomes • Salih RAKAP, Şerife BALIKCI, Emrah GÜLBOY, Sinan KALKAN.....2073*

14. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Becerileri Programı Geliştirme Çalışması */ Study on the Development of a Reading Skills Program for Students Who Have Reading Difficulties • Özer AKGÜN, Gönül AKÇAMETE....2109*

15. Erken Çocuklukta Özel Eğitim Alanındaki Sayı Kavramı ve Sayma Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme / *An Examination of Research on Number Concepts and Counting Skills in Early Childhood Special Education: A Systematic Review • Sultan KAYA, İbrahim Halil DİKEN, Veysel AKSOY 2149*

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

16. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kapsamında Felsefe Grubu Alan Becerileri: "Felsefi Metin İnceleme" Etkinlik Örneği / *Philosophy and Related Fields Skills within the Content of K12 Skills Framework Türkiye Holistic Model: "Philosophy Document Analysis" Activity Sample* • Ekrem Ziya DUMAN, Sarper Serkan AVCI, Sibel KADIOĞLU, Esra AKMAN, Funda BULUT, Rahim YILDIZ *2175*

17. Bir Derleme: Okul Örgütlerinde Güçlenme Temelli Okul Sosyal Hizmeti / *A Review: Empowerment-Based School Social Work in School Organizations* • İkbal İÇER *2197*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education* *2223*

Öğrencilerin Çevrim İçi Tematik STEM Uygulamalarından Çekilme Nedenlerinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurhan MUMAY YILDIZ[1], Havva YAMAK[2]

[1] Öğretmen, MEB, TEGM, mumaynur@gmail.com. 0000-0001-9572-2548

[2] Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, havvademirelli@gmail.com. 0000-0002-1666-0746

Gönderilme Tarihi: 06.06.2023 Kabul Tarihi: 01.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1310369

Atıf: "Mumay Yıldız, N., ve Yamak, H. (2024). Öğrencilerin çevrim içi tematik STEM uygulamalarından çekilme nedenlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, *53*(244), 1723-1754. DOI: 10.37669/milliegitim.1310369"

Öz

Çevrim içi (Online) Tematik STEM Uygulamaları (OTSU), uzaktan eğitim olarak kabul edilen çevrim içi eğitim yolu ile tematik STEM uygulamalarını esas alan bir ders dışı çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir imam hatip ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerden ders dışı faaliyet olarak yürütülen OTSU'ya gönüllü olarak katılıp daha sonrasında çalışmadan çekilen ya da devamsızlık nedeni ile çıkarılanlardan 6'sı oluşturmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin OTSU'dan çekilme veya devamsızlık yapma nedenleri araştırılmıştır. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde onların çekilme nedeninin 1) "STEM alanlarına ilgi duymamaları" olmadığı, 2) "Uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklar" olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin önceki çevrim içi eğitimlerindeki deneyimlerinin olumsuz olması ve yüz yüze eğitimi çevrim içi eğitime tercih etmeleri onların OTSU'dan çekilmenin en kuvvetli ihtimalinin eğitimin çevrim içi olması olarak yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: *tematik STEM, çevrim içi eğitim, ders dışı uygulama, dersten çekilme*

*Bu çalışma yazarın "Geliştirilen Tematik STEM Uygulamalarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerine ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi" yayımlanmamış doktora tezin bir kısmını içermektedir.

Examining the Students' Reasons for Withdrawal from Online Thematic STEM Practices

Abstract
Online Thematic STEM Practices (OTSP) is an extracurricular study based on thematic STEM practices. The study group of the research consisted of 6 female students studying in the 6th grade of a school in Ankara, who voluntarily participated in OTSP and then withdrew from the study or were dismissed due to lack of attendence. In this study, the reasons for students withdrew from OTSP were investigated. As a research design, "case study" was preferred. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Content analysis was used in the analysis of the data. When the answers given by the students to the questions in the semi-structured interview form were evaluated, it was determined that the reason for their withdrawal is not 1) "they are not interested in STEM fields" and 2) "the difficulties they encountered in distance education". The fact that students have negative experiences in their previous online education and prefer face-to-face education to online education can be interpreted as the most likely possibility of their withdrawal from OTSP being online.

Keywords: *thematic stem, online education, extracurricular practice, withdrawal*

Giriş

Çevrim içi (online) tematik STEM uygulamaları (OTSU), belirlenmiş bir tema etrafında oluşturulmuş STEM uygulamalarının uzaktan eğitim olarak internet üzerinden yapıldığı bir ders dışı faaliyettir. Bu araştırmada ders dışı faaliyete gönüllü olarak katılan öğrencilerden bir kısmının OTSU'dan çekilme veya devamsızlık yapma nedenleri araştırılmıştır. Bilimsel alan yazında uzaktan eğitimin bir formu olan çevrim içi eğitim ve bunun STEM ile birlikte işlenme durumu yer alsa da öğrencilerin tematik STEM uygulamalarının yapıldığı bir dersten çekilme ya da derse devamsızlık etme sebeplerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, (1) bazı öğrencilerin çevrim içi yürütülen bir tematik STEM faaliyetine devam etmek istememelerinin nedenlerini araştırması yönüyle buna bağlı olarak da (2) çevrim içi tematik STEM uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulamanın yollarını araştırması yönüyle alana katkı sağlayacaktır. Bu bölümde dersten çekilme davranışının kavramsal çerçevesi ile çevrim içi STEM uygulamalarına yönelik yapılmış çalışmalar ile çalışmaya ait araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

STEM Eğitimi

1990'lı yılların başlarında karşımıza çıkan STEM eğitimi "Science"

(Fen), Technology (Teknoloji), "Engineering" (Mühendislik) ve "Mathmatics" (Matematik) kelimelerin baş harflerinden oluşur. Yenilikçi teknolojilerin gelişmesi, ekonomideki yarış, bilginin birbirini tamamlayan parçalardan oluşması ve PISA sınavlarının ABD'de düşüşe geçmesi, STEM eğitiminin öncelikle ABD'de baş göstermesi sonra da tüm dünyada hızla yayılmasına yol açtı. STEM'in eğitimde uygulanması için bazı süreçler bulunmaktadır. Bunlar program geliştirme, eğitim ortamlarının hazırlanması, eğiticilerin eğitilmesi, öğretimin otantik yolla ölçme ve değerlendirmesinin yapılmasıdır. STEM eğitiminin gerçekleştirilmesi için STEM bütünleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir (Gülhan, Şahin; 2018). STEM eğitimi için başka bir teorik çerçeve ise öğretim programları bağlamındadır. Öğretim programının bütünleşik olması STEM eğitiminin teorik altyapısını oluşturur (Beane, 1997). STEM eğitiminin kuramsal çerçevesi için üç destek ekseni oluşturmuştur: epistemolojik, psikolojik ve didaktik. Epistomolojik olarak Lauden'in bilimsel ilerleme kavramı ve problem anlayışı; psikolojik olarak Vergnaud'un kavramsal alan teorisi, son olarak didaktik olarak Martinand'ın amaç-engel teorisi bütünleşik STEM eğitimi için temel bir yapı oluşturur. Lauden'in bilimsel ilerleme kavramı ve problem anlayışı farklı bilimsel bağlılık düzeylerini birleştirmenin bir yolunu sağlar. Vergnaud'un kavramsal alan teorisine göre tüm bilgiler -nasıl yapılacağı ve yapılanın nasıl ifade edileceği- alanlarının anlaşılması uzun zaman alabilen kavramsal alanlara bölünmüştür. Martinand'ın amaç-engel teorisi, öğretimin amaçları ile bunları gerçekleştirmenin önünde duran engeller arasında diyalektik bir ilişkinin varlığını öne sürmüş ve böylece amaç-engel kavramı ortaya çıkmıştır (Ortiz-Revilla, Greca ve Arriassecq, 2022). STEM eğitimi; gerçek hayat problemini çözmek için bağlantılar kurması, disiplinleri bütünleştirmesi ve iş birlikli öğrenmeyi desteklemesi yönünden yapılandırmacı öğrenme kuramına da dayanır (Yalçın, 2019).

STEM alan araştırmacıları tarafından STEM eğitiminin nasıl ele alınacağı ile ilgili farklı kategoriler oluşturulmuştur: (1) STEM eğitimi gerçek dünya problemlerini ele almalıdır, (2) STEM disiplinleri ortak olan bilgi ve becerilerle birbirine bağlıdır, (3) STEM ile iki veya ikiden fazla disiplin bütünleştirmesi yapılır, (4) STEM, disiplinlerin bütünleştirilmesi için bir yapı olarak kullanılır (Johnson, 2020). Tematik öğretim yolu ile bu kategorileri gerçekleştirmek mümkündür. Tematik öğretim, bir müfredatın

makro "temalar" etrafında düzenlenmesidir. Tematik öğretim, okuma, matematik ve fen bilimleri gibi temel disiplinleri örneğin- topluluklar, yağmur ormanları, nehir havzaları, enerji kullanımı vb. gibi geniş bir konunun araştırılmasıyla bütünleştirir. Tematik öğretim, insanın bilgiyi en iyi, tutarlı bir "bütün" bağlamında öğrendiğini ve gerçek dünyayla ilişkilendirebildiğinde öğrendiği fikrine dayanır (Funderstanding, 2011). Öğrenciler için öğretimi organize etmede temaların kullanımı, John Dewey'in müfredatın gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olmasını önermesinden bu yana popüler olmuştur (Kostelnik, 1991). Tematik öğretim, disiplinler arası öğretim, bütünleşmiş öğretim, öğrencilerin parçalara ayrılmamış bilgi ve düşünce süreçlerini, diğer disiplinleri de dâhil ederek gerçek dünyada bağlantı kurmaya ve sorunları çözmeye yardımcı olmak için kullanmaları için yöntem sağlar. Tematik STEM eğitimi de disiplinlerin ortak bir tema etrafında işlenerek öğrencilerde problem çözme ve disiplinlere ait beceri geliştirme amacıyla kurgulanmıştır.

STEM eğitiminin ortaokul düzeyinde mühendislik bakış açısıyla ele alınmasında farklı araştırmacılar tarafından araştırmalar yapılmıştır (Carr, Bennett ve Strobel, 2012; Moore, Glancy, Tank, Kersten, Stohlmann, Ntow ve Smith, 2013). Ancak Ulusal Araştırma Konseyi'nin (NRC, 2009) de belirttiği gibi ortaokul ve lise düzeyinde üzerinde uzlaşılmış kriterlere sahip olunmayan bir mühendislik eğitimi K-12 mühendislik eğitiminin kapsamlı bir tanımını geliştirme yeteneğini sınırlar. Bunun için Moore, Glancy ve Tank (2014) yaptıkları bir çalışmada K-12 ortamlarında mühendisliği tanımlamak, oluşturmak ve değerlendirmek için bir çerçeve geliştirerek ilk ve orta düzeyde mühendisliğin net bir tanımına olan ihtiyacı ele almışlardır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanarak gerekli göstergelere ulaşmak için geniş bir alan yazını incelemesi yapılmıştır. Çerçeve, birlikte ele alındığında K-12 eğitimleri boyunca tüm öğrenciler için kaliteli bir mühendislik eğitimini özetleyen 12 temel göstergeye sahiptir. Bunlar; (1) tasarım süreçleri -(2) problem ve arka plan, (3) plan ve uygulama, (4) test ve değerlendirme- (5) fen, mühendislik ve matematik bilgilerinin uygulanması, (6) analitik düşünme, (7) mühendis ve mühendislik uygulamaları, (8) Mühendislik gereçleri, teknikleri ve süreçleri, (8) sorunlar, çözümler ve etkiler, (9) etik, (10) grup çalışması, (11) mühendislik ile ilgili iletişimdir.

Bu çalışmada öğrencilerin STEM uygulamalarını esas alan dersten çekilme nedenleri araştırılırken öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri

cevaplarda ilgi ve merak gibi ögeler ön plana çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilerin STEM uygulamalarına olan ilgi ve merak ile ilgili alan yazınının verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Öğrencilerin STEM ilgisinin alan yazınında karşılığına bakmak için öncelikle ilginin nasıl ifade edildiğini anlamamız gerekir. "İlgi", bireylerin belirli bir konuyu öğrenmek ve meşgul olmak için neden motive oldukları hakkında bize bilgi verebilecek, içeriğe özgü, motivasyonel bir değişken olarak kavramsallaştırılır (Harackiewicz ve Knogler, 2017). Ders dışı uygulamalar, okul zamanı dışında çok sayıda zengin içerikli fırsat içeren genişletilmiş öğrenme sağlar (Bevan ve Michalchik, 2013). Aynı zamanda STEM ve STEM öğrenme etkinliklerine ilgiyi artırır (Krishnamurthi, Bevan, Rinehart, Coulon, 2011). ABD'de 2009-2015 yılları arasında yapılmış, ders dışı uygulamanın STEM ilgisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 15 çalışmanın meta analiz sonuçlarına göre ders dışı uygulamanın, öğrencilerin STEM'e olan ilgisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği ortaya konulmuştur. Önceki araştırmalar, ders dışı uygulamanın etkilerini öğrencilerin matematikteki akademik başarılarına olumlu katkı sağlayan bir faktör olarak kabul ederken bu meta analiz çalışması ders dışı uygulamalarının STEM ilgisi üzerindeki faydasının bulunduğunu ortaya koyar (Young, Ortiz, Young, 2017). Mohd Shahali, Halim, Rasul, Osman, Zulkifeli (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 13-14 yaşındaki öğrencilerin STEM konularına olan ilgilerindeki ve yaygın bütünleşik STEM eğitim programına katıldıktan sonra STEM kariyerini sürdürmeye olan ilgilerindeki değişiklikleri belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında ise STEM eğitiminin öğrencilerin STEM ve STEM kariyerine olan ilgilerini artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin STEM merakının alan yazınında karşılığına bakmak için öncelikle merakın nasıl ifade edildiğini anlamamız gerekir. "Merak" bireyin araştırmayı, keşfetmeyi ve bilgi edinmeyi seven karakterini ifade eder. Ayrıca öğrencileri aktif olarak keşfetmeye ve daha etkili bir şekilde bilgi almaya teşvik eden olumlu bir motivasyonel-duygusal sistem olarak tanımlanır (Kashdan, Rose, Fincham, 2004). Alan yazınında merak ile ilgili birçok çalışma bulunsa da STEM merakı üzerinde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ahmad ve Siew (2021) tarafından yapılmış bir çalışmada STEM merakı ile ilgili ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek (CQ-STEM) 166 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin, öğrencilerin STEM merakını başarılı bir şekilde ölçtüğü görülmüştür. Fen bilimleri ve merak arasındaki bağlantı ile ilgili çalışmalara bakıldığında öğrenci sınıf seviyesinin,

bu çalışmanın öğrenci sınıf seviyesinden çok daha erken bir döneminde geliştiğini söylemek gerekir. Nitekim bulgular, mühendislikle ilgili becerileri ve fenle ilgili öğrenmelerine yol açan doğal merakları ebeveynleri tarafından desteklendiğinde okul öncesi çocukların sorunları keşfetme, deneyimleme ve çözüm üretme konusunda daha istekli ve aktif hâle geldiklerini göstermiştir (Conezio, French, 2002; aktaran Ata-Aktürk, 2019). Başka bir çalışmada STEM uygulamalarının, öğrencilerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik derslerine olan tutumlarına pozitif etki yaptığı belirtilmektedir (Yıldırım, 2013). 5. sınıflarla yapılan bir çalışmada STEM etkinliklerinin fene karşı tutumu artırdığı görülmektedir (Yamak, Bulut, Dündar, 2014). Yine 5. sınıf öğrencilerle yapılan bir başka araştırmada STEM etkinliklerinin öğrencilerin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Gülhan ve Şahin, 2016). STEM tutumu ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen bulgularda ise ortaokul öğrencilerin STEM tutum düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilmektedir (Aydın, Saka, Guzey, 2017). Alan yazınında yapılan bu çalışmaların ışığında ortaokul öğrencilerinin STEM disiplinlerine ve bütünleşmiş STEM'e karşı ilgi ve meraklarının olduğunu söylemek mümkündür.

Çevrim İçi Eğitim

Eğitim ortamlarında öğrenme hedefleri genellikle karmaşık, zor ve uzun sürelidir. Tarih boyunca eğitimciler, insanların önceki yöntemlerden daha kolay, daha hızlı, daha kesin veya daha ucuz öğrenmelerine yardımcı olacak araçlar geliştirdiler. Bu araçlardan bazıları ise teknolojik olanlardır. Eğitimin hangi kanallardan öğrenciye ulaşacağı, zaman yolculuğunda sürekli değişime uğramıştır. Eğitim ortamları, kara tahtadan internet ortamına taşınana kadarki sürede birçok eğitim medyasını içinde bulundurmuştur: ışıklı slayt projektörleri, radyo alıcıları, sessiz film projektörleri, film şeridi projektörleri, opak projektörler, mikro slayt projektörleri, sesli film projektörleri vb. Ayrıca eğitsel TV ve eğitsel radyo da bu teknolojilerin içinde yer almıştır. Eğitimin uzaktan verilmesi ilk olarak 1840'da Isaac Pitman tarafından İngiltere'de posta yolu ile başladı. Daha sonra teknolojik gelişmelere bağlı olarak İngiltere'de "İngiliz Açık Üniversitesi" açıldı. Bu üniversitede uzaktan eğitim; televizyonu, diğer görsel-işitsel medyayı, basılı yayınları, telefon destekli sistemleri ve yüz yüze eğitimi kusursuz bir şekilde bütünleştirmek için tasarlanmıştır. Bir model hâline gelen "İngiliz Açık Üniversitesi"ini,

Hong Kong, Bangladesh, Kore Açık Üniversiteleri takip etti (Spector, 2014). 1990'lı yıllara gelindiğinde yükseköğretimde web tabanlı dersler verilmeye başlandı. İngiliz Columbia Üniversitesi, ilk tamamen web tabanlı kredi derslerini 1996'da sundu. Geçtiğimiz birkaç on yılda ise K-12 seviyesinde uzaktan eğitim dersleri kendini göstermeye başladı (Bates, 2005).

Uzaktan eğitimin çevrim içi formu eş zamanlı olup olmamasına göre ikiye ayrılmaktadır (Midkiff ve DaSilva, 2000). Ancak teknolojinin de gelişmesiyle karma bir model olan üçüncü bir grup da oluşmuştur. Hibrit eğitim olarak da adlandırılan bu eğitim üçüncü bir form olarak karşımıza çıkmakta ve farklı eğitim teknolojilerini yüz yüze uygulamalarla birleştirmektedir (Driscoll, 2002, aktaran Demir, 2014). Uzaktan eğitim aynı zamanda kullanıcı kitlesine göre de ikiye ayrılmaktadır. Birincisi örgün eğitim alan kullanıcılar, diğeri ise kendi kendini motive eden bireyler olan ve programları öğrenme hedeflerine, ön bilgi ve becerilerine ve benzer ilgi alanlarına dayalı olan kullanıcılardır. Uzaktan eğitim öğrenme yönetim sistemi, e-içerik, sanal sınıf, ölçme-değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Uzaktan eğitimin başarısı bu bileşenlerin kendi içinde ve birbirleri ile iyi kurgulanması ile olur (Demir, 2014). Çevrim içi eğitimin tarihsel süreçte hızlandığı ve buna bağlı olarak da geliştiği durumlar olmuştur. Bunlardan biri 2008'de ABD'de meydana gelen ekonomik krizdir. ABD'de meydana gelen ekonomik kriz neticesinde eyaletlerin eğitime ayırdıkları fon oldukça azaldı. Çevrim içi eğitimin de daha ucuz olması nedeni ile çevrim içi eğitimin kullanımında artış meydana geldi (Sun, 2006). Daha sonrasında 2020 yılında başlayan COVID-19 pandemisi ile tüm dünyada kapanma meydana geldiğinden bireylerin sosyal ortamlardan uzaklaşması ile eğitim yaklaşık iki yıl boyunca çok büyük oranda çevrim içi bir şekilde gerçekleşti.

Çevrim içi eğitimin, sınıf öğretimi ya da yüz yüze eğitimden daha etkili olup olmadığı senelerdir tartışılmaktadır. Teorik olarak çevrim içi eğitimde materyaller daha fazla duyuya hitap ettiğinden daha kalıcı olduğu düşünülür; bu da çevrim içi eğitiminin yüz yüze eğitimden daha etkili olacağı gibi sonuçlara neden olmaktadır. Ancak bu çevrim içi eğitimin nasıl yapıldığı ile oldukça ilgilidir. Bazı çevrim içi eğitimde sadece elektronik dokümanlar sunu şeklinde yansıtılmaktadır. Bu da daha fazla duyuya hitap etmediği gibi öğrencinin materyali gözden kaçırmasına ya da bilinçli olarak üzerinde durmamasına neden olabilmektedir. Çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alacağı

ile ilgili çok fazla eleştiri olduğu bir gerçektir. Araştırmacılar "harmanlanmış" (blended) eğitimin çevrim içi eğitimden daha etkili olduğunu savunmuşlardır (Carliner, 2004). Yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler çevrim içi dersin olumlu yönlerini şu şekilde gruplandırmıştır: uygunluk, sınıf beklentileri ve eğitmen mevcudiyeti. Teknoloji sorunları ve siber uzayda kaybolmuşluk hissi, çevrim içi ders için olumsuz deneyimler olarak gösterilmektedir (El Mansour ve Mupinga, 2007). COVID-19'un etkisi ile aniden çevrim içi eğitime geçişle alakalı yapılmış bir çalışmada öğrencilerin olumsuz duyguları (acil durum), uzaktan eğitimin kabulü ve kendi algıladıkları bilgi gelişimi arasındaki ilişkileri modelleme amaçlanmıştır. Bu çalışmada sonuçlar, "can sıkıntısı" ve "bilişsel yük"ün olumsuz duygularının, öğrencilerin uzaktan öğrenme bileşenlerini (1- bir derse çevrim içi katılım, 2- eğitmenle çevrim içi iletişim ve 3- akranlarla çevrim içi iş birliği) kabul etmelerinin önemli yordayıcıları olduğunu gösterdi (Tzafilkou, Perifanou ve Economides, 2021). Tüm bu bilgilerin ışığında çevrim içi eğitimin avantajları olduğu gibi dezavantajları olduğuna dikkat etmek ve eğitim ortamlarını tasarlarken bu avantaj ve dezavantajları dikkate almak gerektiği düşünülmelidir.

Çevrim İçi STEM Eğitimi

Çevrim içi STEM eğitimi STEM uygulamalarının uzaktan web tabanlı bir şekilde ve genellikle eş zamanlı olarak uygulandığı öğrenme ortamlarını içerir. STEM uygulamalarında STEM'in doğası gereği yüz yüze ve iş birlikli bir öğrenme ortamı gerekliliği olsa da çevrim içi STEM uygulamalarında verilecek eğitimin pratikliği ve öğrenci sayısını artırması önemli bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır (Liu, 2020). "STEM Eğitiminde Web Tabanlı ve Çevrim içi Uygulamalar" (Kefalis ve Drigas, 2019) isimli çalışmada 2013 yılından itibaren STEM konularından bir veya daha fazlası ile ilgili çalışmalar derlenmiş ve bu çalışmaların tanıtımı aracılığı ile çevrim içi STEM eğitimi ile ilgili popüler uygulamalar araştırılmıştır. Çevrim içi STEM eğitiminde daha çok yazılımlar, web 2.0 araçları, çevrim içi oyunlar, sanal laboratuvarlar ön plana çıkmaktadır. Büyük Açık Çevrim İçi Dersler (Massive Open Çevrim içi Courses-MOOC) olarak bilinen açık üniversiteler de STEM'in işlendiği alanlar olarak görülebilir. Nitekim Robinson vd. (2015) MOOC'nin coğrafya öğretiminde kullanımını araştırdığı çalışmada ders içeriği için haritalama ödevleri, video sunumları ve kısa video dersleri tasarlamak için ArcGIS çevrim içi haritalama araçlarını kullanmışlardır.

Çevrim içi STEM eğitimin yapıldığı kamplarda öğrencilerin öz yeterlikleri, sayısal düşünmeleri ve görev değeri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya (Chiang, Zhang, Zhu, Shang ve Jiang, 2022) 113 ilkokul 3, 4. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir ve onlarla "Shen Nong Bitkileri Tadıyor" isimli tematik STEM kampı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile çevrim içi STEM kamplarının öğrencilerin öz yeterlik, sayısal düşünme ve görev değerini geliştirebileceğini ve öz yeterlik ve görev değeri boyutlarında önemli bir gelişme olduğu, ayrıca öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin diğer iki boyuttan aldıkları puanların da daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada (Rennar- Potacco ve Orellana, 2018) ise öğrencilere video konferans yoluyla STEM eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre çevrim içi akademik destek, sosyoekonomik uçurumu azaltmaya, öğrencilerin STEM derslerinden düşük not almasına neden olan akademik hazırlıksızlığı azaltmaya ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin akademik destek ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olabileceğini göstermiştir. Yapılan bir diğer çalışmada (Liu, 2020) ise 316 teknik ve pedagojik bölümlerden üniversite 3.sınıf öğrencileri katılmıştır. Farklı türde STEM bütünleştirilmesinin yapıldığı iki tekniğin ("ara bağlantılı" -*interconnected*- ve "karışım" –*amalgam*-) uygulandığı bu araştırmada eğitim sırasında konuların daha fazla bütünleştirilmesini gerektiren "ara bağlantı" yöntemi, "karışım" yönteminden anlamlı şekilde daha yüksek sonuçlar göstermiştir. Son olarak da yapılan başka bir araştırmada (Abouhashem, Abdou, Bhadra, Siby, Ahmad, Al-Thani, 2021) pandeminin getirdiği negatif durumlara rağmen çevrim içi olarak da STEM eğitiminin gerçekleştirilebileceğini göstermektir. Bunun için 38 ortaokul öğrencisi ile çalışılmış, eş zamanlı olan ve olmayan ders planları aracılığıyla PowerPoint sunumlar, videolar, çevrim içi simülasyonlar, etkileşimli testler ve yenilikçi oyunlar dâhil olmak üzere çeşitli dijital öğrenme kaynakları, ilgili içerik hedeflerine ulaşmak için öğretim araçları olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda en az öğrenci çekilmesi ve en çok ödev tamamlamaya tanıklık edilirken araştırmanın sonuçları SWOT analizi, öğrenci ödevleri ve öğrenci geri bildirimi ile sağlanmıştır. Sonuçlara göre öğrenciler çevrim içi STEM eğitiminde olumlu bir öğrenme ortamı elde etmiştir.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada öğrencilerin OTSU'dan çekilme veya devamsızlık etme

nedenleri araştırılmıştır. Bunun için "Ortaokul öğrencilerinin OTSU'dan çekilme davranışının çevrim içi eğitim, STEM merakı ve STEM ilgisi ile nasıl bir ilişkisi vardır?" araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde çalışmaya ait bağlam, araştırmanın modeli, araştırmaya katılan çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Bağlamı

OTSU, uzaktan eğitim olarak kabul edilen çevrim içi eğitim yolu ile internet üzerinden 17 öğrenci ile gerçekleştirilmeye başlanmış bir ders dışı faaliyettir. Araştırmacı bu uygulamayı gerçekleştirmeden önce ulusal ve uluslararası tematik olarak yapılan örnek STEM uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmada İrlanda'ya ait olan ve uygulanan "www.ccea.org.uk" internet sitesinde yer alan tematik STEM eğitim programından faydalanılmıştır. Birden çok temaya sahip bu programda, araştırmanın süresi ve uygulanabilirlik de dikkate alınarak "Köprüler" teması seçilmiştir. Bu temaya ait aktiviteler dilimize araştırmacı tarafından çevrilmiş ve ülkemizin kültürel yapısına, araştırma yapılacak katılımcıların sosyolojik yapısına, okulun fiziksel çevresine, 6. sınıf fen bilimleri dersi programına, dersin uzaktan yürütülmesine olanak verecek ve STEM becerilerini kazandırmaya uygun olacak şekilde değiştirilerek uyarlanmıştır. Ortaya çıkan eğitim içeriği STEM alanında doktora seviyesine sahip 3 akademisyen tarafından incelenmiştir, gelen dönütler ile son hâlini almıştır. Ders planları "Köprüler" temasına ait eğitim içeriği 22 aktiviteden oluşmuş ve 11 hafta boyunca her hafta kırkar dakikadan ikişer ders saati olarak araştırmacı tarafından öğrencilere yaptırılmıştır. Aktiviteler için gerekli malzeme ve araç gereçlerin günlük hayattan olmasına ya da kolay elde edilebilmesine dikkat edilmiştir. İhtiyaç duyulacak bu materyaller bir önceki derste öğrencilere duyurulmuştur. Uygulama öncesinde okul idaresi, uygulamaya katılacak veliler, MEB ve üniversite etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Bu projeye gönüllü olarak başlayan 17 öğrenciden 6 öğrenci ya dersten çekilme kararı almış ya da devamsızlık yaptığı için dersten çıkarılmıştır. OTSU'dan çekilen ya da devamsızlık nedeniyle dersten çıkarılan 6 öğrencinin OTSU'da kaldığı ders sayısı ve OTSU'dan ayrılma şekli Tablo 1'de yer

almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 olarak sembolize edilmiştir.

Tablo 1

Projeden Çekilen Öğrencilerin Durumu

Öğrenci Adı	Projede Kaldığı Ders Sayısı/ Toplam Ders Sayısı	Ayrılma Şekli
Ö1	6/24	Devamsızlık
Ö2	2/24	Kendi isteği ile
Ö3	4/24	Devamsızlık
Ö4	5/24	Kendi isteği ile
Ö5	5/24	Kendi isteği ile
Ö6	5/24	Kendi isteği ile

Araştırmanın Modeli

Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" tercih edilmiştir. Durum çalışması terimi etnografı ile birlikte kullanılsa da etnografiden birkaç önemli yolla ayrılır. Durum çalışması bireyleri içeren program, etkinlik veya faaliyetlere odaklanır (Creswell, 2012). Gerring'e (2007) göre durum çalışması belirli bir zaman diliminde ya da zaman içerisinde tek bir noktada gözlemlenen olgu olarak da tanımlamaktadır. Bu çalışmada da OTSU'yla ilişkili olarak dersten çekilen ya da devamsızlık nedeni ile dersten çıkarılan öğrencilerden elde edilen veriler ışığında ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmadaki çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nin bir büyükşehrinde yer alan imam hatip ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerden ders dışı faaliyet olarak yürütülen OTSU'ya gönüllü olarak katılıp daha sonrasında dersten çekilen ya da devamsızlık nedeni ile çıkarılan 6 kız öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada aynı cinsiyetten öğrenci grubu ile çalışmanın nedeni okulun imam hatip okulu olması nedeni ile derslerin erkek ve kızlarda ayrı ayrı işleniyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından dersten çekilme ya da devamsızlık yapma sebeplerini ortaya koymak ve bu sebeplerin STEM ilgi ve merakı ile bir ilişkisinin olup olmadığını anlamak için 8 adet açık uçlu soru geliştirilmiştir. Görüşme formu STEM alanında doktora mezunu olan 3 akademisyen tarafından incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Böylece çalışmanın geçerliği yani "inandırıcılığı" sağlanmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından soruların açıklığı, uygunluğu, yeterliliği gibi açılardan görüşme formu yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde "OTSU Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" son hâline getirilmiştir. Son hâline getirilen görüşme formuna Ek'te yer verilmiştir.

Çeşitleme, nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliği arttıran unsurdur (Erzurum Atatürk Üniv., 2009). Nitel araştırmada dört tür çeşitleme bulunmaktadır: (a) yöntem çeşitleme, (b) araştırmacı çeşitleme, (c) teori çeşitleme ve (d) veri kaynağı çeşitleme (Denzin 1978, Patton 1999; aktaran Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe, Neville, 2014). Bu çeşitlemelerden araştırmacı çeşitlemesini sağlamak için eğitim alanında bir doktora mezunu öğretmene katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan alt kodlar ve kodların %20'sini sağlayacak şekilde toplam 12 alt kod ve kod ve cevapları karışık şekilde verildi. Öğretmenden bu kod ve alt kodlar ile öğrenci cevaplarını eşleştirmesi istendi. Araştırmacının eşleştirmesi ile öğretmenin eşleştirdiği kodlar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Kodlar arasında %92 uyuşma sağlandığı görülmüştür. Böylece çalışmanın güvenirliği yani "tutarlığı" sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme yapılacak 6 öğrenciye görüşme hakkında önceden bilgi verilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere görüşmenin kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiş, sözlü onayları ayrıca alınmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 8 dakika sürmüştür. Kaydedilen görüşmeler daha sonra bire bir yazıya

dökülmüştür. Araştırmacı tarafından öğrenci görüşleri kodlanarak kategorize edilmiştir. Çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş olan çerçeveye göre özetlenir ve yorumlanır. Daha önceden belirlenen kavramsal bir çerçevenin olmadığı durumlarda veri kaybına ve yanlış veri düzenlemeye neden olacağı için betimsel analizi kullanmak güç olabilir. Ancak içerik analizinde veriden kodlara ait alt tema ve temaların çıkarılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılırken birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle bu çalışmada içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Etik Kurul Onayı

Araştırma sonuçları Ankara ili Sincan ilçesine ait bir ortaokulda küçük bir grup kız öğrenci ile yapıldığı için sonuçların genellenebilirliği açısından sınırlılıklar vardır. Bu çalışmada bulgular sadece görüşme yolu kullanılarak elde edilmiştir. Bu bir durum çalışması olduğu için bu da bir sınırlılıktır.

Etik kurul onayı Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 21.10.2021 tarihli E.194709 sayılı resmî yazısı ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya ait veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

1. "STEM disiplinlerine ilginiz var mıdır? (Varsa) Hangi disiplinlere ilginiz var? Nedenini açıklayınız." Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "STEM alanlarına ilginiz var mıdır? (Varsa) Hangi disiplinlere ilginiz var?" sorusuna gelen yanıtlara göre katılımcıların STEM alanlarıyla ilgilenme durumlarına göre verdikleri cevap Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

STEM Alanlarına İlgilenme Durumu

İlgi Durumu	n	%
İlgim var	5	83,4
İlgim yok	1	16,6
Toplam	6	100

Tablo 2'ye baktığımızda öğrencilerin çoğu (%83,4) STEM'e ilgi duyduğunu belirtmiştir. STEM alanlarına ilgisi olan katılımcıların hangi disiplinlere ilgi duyduklarına dair bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin İlgi Duyduğu STEM Disiplinleri

STEM Disiplini	f	%
Fen	1	14,3
Mühendislik	1	14,3
Teknoloji	4	57,1
Matematik	1	14,3
Toplam	7	100

Tablo 3'e baktığımızda STEM'e ilgi duyan öğrenciler en yüksek ilgi duydukları disiplini teknoloji (%57,1) olarak belirtmişlerdir. Diğer disiplinlere olan ilgi eşittir. Öğrencilerin STEM disiplinlerine ilgi duyma nedenlerine ait kodlar ve alt kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

STEM Disiplinlerine İlgi Duyma Nedenlerine Ait Kod ve Alt Kodlar

Kod	f	%	Alt kod	f	%
Yetkin hissetme	2	18,2	Üretim yetkinliği	1	9,1
			Tamir edebilme	1	9,1
Sevme	5	45,4	Üretimi sevme	1	9,1
			Teknolojiyi kullanmayı sevme	2	18,1
			Matematiği sevme	1	9,1
			Feni sevme	1	9,1
Merak duyma	2	18,2	İş aletlerine merak	1	9,1
			Cihazlara merak	1	9,1
Kariyer Tercihi	1	9,1	Mühendisliğe eğilim	1	9,1
Yaratıcılık	1	9,1	Üretmeyi hayal etme	1	9,1
Toplam	11	100	Toplam	11	100

Tablo 4'e baktığımızda öğrencilerin STEM disiplinlerine en çok sevdikleri (%45,5) için ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Bunu kendilerini yetkin hissetme (%18,1) ve merak duyma (18,1) takip etmektedir. Az bir oran da olsa öğrenciler ileride kariyer tercihi yapabilecekleri (%9,1) ve STEM disiplinleri ile uğraşırken yaratıcı olduklarını düşündükleri (%9,1) için STEM disiplinlerine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Alt kodlara baktığımızda STEM disiplinlerine ilgi duyma nedenlerinin ifadelerinde "teknolojiyi kullanmayı sevmeleri" cevabı diğerlerinden daha fazladır. "STEM disiplinlerine ilginiz var mıdır? (Varsa) Hangi disiplinlere ilginiz var?" sorusuna ilişkin elde edilen kodları örneklemek amacıyla öğrencilerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

"STEM Disiplinlerine İlginiz Var mıdır?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	Alt kod	İfadeler
Yetkin hissetme	Üretim yetkinliği	"Kumanda falan bozuluyor. Ben yapıyorum. O tarz şeylere yatkınlığım var." (Ö2)
	Tamir edebilme	
Sevme	Teknolojiyi kullanmayı sevme	"Fen sevdiğim ders. Matematiği de yani yapınca çok eğlenceli oluyor tabii." (Ö3)
	Üretimi sevme	"Üretmeyi de seviyorum." (Ö1)
	Feni sevme	"Fen sevdiğim ders." (Ö3)
	Matematiği sevme	"Matematiği de yani yapınca çok eğlenceli oluyor tabii." (Ö3)
	Teknolojiyi kullanmayı sevme	"Teknolojiyi kullanmayı da seviyorum." (Ö1)

Merak duyma	İş aletlerine merak	"Benim babam işçi, böyle teknik aletleri var. Onların nasıl çalıştığını falan anlamak istiyorum. Mesela böyle tahtaları kesen bir alet… İşte onların nasıl çalıştığını falan çok merak ediyorum. Babama falan soruyorum." (Ö1)
	Cihazlara merak	"Mesela böyle oyuncaklar oluyor ya onların tornavida pillerini açıp bakıyorum." (Ö1)
Kariyer tercihi	Mühendisliğe eğilim	"Mühendis de olmak isterim açıkçası." (Ö3)
Yaratıcılık	Üretmeyi hayal etme	"Böyle bir şeyler üretmekle ilgili hayal ediyorum." (Ö6)

2. "OTSU'dan beklentiniz ne idi?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "OTSU'dan beklentiniz ne idi?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

"OTSU'dan Beklentiniz Ne idi?" Sorusuna İlişkin Kodlar

Kod	f	%
Fen etkinliği	3	42,8
Yüz yüze etkinlik	1	14,4
Üç boyutlu ürün	3	42,8
Toplam	7	100

Tablo 6'ya baktığımızda öğrencilerin ifadelerinden OTSU'da beklentileri çoğunlukla fen etkinlikleri (%42,8) ve üç boyutlu ürün (maket vb.) (%42,8) yapacakları yönündedir. Ancak bir öğrenci OTSU'da çevrim içi yerine yüz yüze etkinlik yapacağımızı düşündüğünü ifade etmiştir (%14,4). "OTSU'dan beklentiniz ne idi?" sorusuna ilişkin elde edilen kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

"OTSU'dan Beklentiniz Ne idi?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	İfadeler
Fen etkinliği	"Ben açıkçası etkinlik yapacağız diye düşündüm ve tahmin ettiğim gibi de oldu." (Ö3)
Yüz yüze etkinlik	"Yani genellikle hani bir etkinliklerin olacağını düşünmüştüm. Zaten oluyordu ama şöyle mesela: Genellikle hani okul içinde yapılacağını düşünmüştüm." (Ö2)
Üç boyutlu ürün	"Ya ben daha çok maket üzerine yani böyle el şeyleri yapılacağını düşündüm." (Ö5) "Köprülerle alakalı maket yapacağımızı düşündüm." (Ö6)

Tablo 7'ye baktığımızda öğrencilerin OTSU'dan beklentileri genel olarak etkinlik yapılacağı yönündedir. Sadece bir öğrenci OTSU projesinin yapılış şeklini (çevrim içi) yanlış anlamıştır.

3. "OTSU'ya katılmak istemenizdeki motivasyonunuz nedir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "OTSU'ya katılmak istemenizdeki motivasyonunuz nedir?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

"OTSU'ya Katılmak İstemenizdeki Motivasyonunuz Nedir?" Sorusuna İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Kod	f	%	Alt kod	f	%
Orijinallik	2	28,5	Farklılık	1	14,3
			Olağandan Sıkılma	1	14,3
Eğlence	3	43	Eğlenme	1	14,3
			Eğlenme ve Öğrenme	1	14,3
İlgi	2	28,5	Teknolojiye ilgi	2	28,5
			Fene ilgi	1	14,3
Toplam	7	100	Toplam	7	100

Tablo 9'a baktığımızda öğrencilerin OTSU'ya katılmadaki motivasyonları STEM disiplinlerine ilgi duymaları, eğlence ve farklılık

aramaları ile ilgilidir. "OTSU'ya katılmak istemenizdeki motivasyonunuz nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen alt kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

"OTSU'ya Katılmak İstemenizdeki Motivasyonunuz Nedir?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	Alt kod	İfadeler
Orijinallik	Farklılık	"Hocam böyle ayrıyeten bir ders görmek istedim. Farklı bir dersim olsun istedim." (Ö1)
	Olağandan Sıkılma	"Sıkıldığın için evde biraz da etkinlik amaç. Etkinlik olması." (Ö6)
Eğlence	Eğlenme	"Projeyi ilk duyduğumda hani eğlenceli geçeceğini daha güzel olabileceğini düşündüğüm için katılmıştım." (Ö2)
	Eğlenme ve Öğrenme	"Hem eğlenmek hem öğrenmek için katılmak istedim." (Ö3)
İlgi	Fene ilgi	"Fen konularına ilgim olduğu için" (Ö4)
	Teknolojiye ilgi	"Teknoloji gibi konulara ilgim olduğu için." (Ö4)

4. "OTSU'dan çekilme nedenleriniz nedir?/ OTSU'ya katılmama sebebiniz nedir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "OTSU'dan çekilme nedenleriniz nedir?/ OTSU'ya katılmama sebebiniz nedir?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

"OTSU'dan Çekilme Nedenleriniz Nedir?/ OTSU'ya Katılmama Sebebiniz Nedir?" Sorusuna İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Kod	f	%	Alt kod	f	%
Zaman	7	46,4	Yoğun gün	6	39,7
			Programına Uymama	1	6,7
Yanlış anlama	1	6,7	Yüz yüze algısı	1	6,7

Diğer dersleri engellemesi	1	6,7	Diğer derslere olumsuz etki	1	6,7
Dış Faktörler	6	40,2	Maliyet	1	6,7
			Evde olmamak	2	13,4
			Evin müsait olmaması	1	6,7
			Hastalık	1	6,7
			Bilgisayar sorunu	1	6,7
Toplam	15	100		15	100

Tablo 10'a baktığımızda öğrenciler genel olarak okul dersleri ile OTSU projesini yürütmekte zorlanmış ve kendilerinin dışındaki etmenlerden dolayı OTSU'da devamsızlık etmiş ya da çekilmişilerdir. "OTSU'dan çekilme nedenleriniz nedir?/OTSU'ya katılmama sebebiniz nedir?" sorusuna ilişkin elde edilen alt kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

"OTSU'dan Çekilme Nedenleriniz Nedir?/OTSU'ya Katılmama Sebebiniz Nedir?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	Alt kod	İfadeler
Zaman	Yoğun gün	"Eve gidince her şey yetişmiyordu ve direkt canlı derse girmek ne bileyim zor oluyordu." (Ö5)
	Programına Uymama	
Diğer dersleri engellemesi	Diğer derslere olumsuz etki	"Mesela derse katılmam hem benim derslerimi diğer sınıf derslerimi engelliyordu." (Ö2)

Dış faktörler	Maliyet	"Hem de bazı şeylerin maliyetleri bana fazla geliyordu. Mesela benim bilgisayarım vardı ama çalışmıyordu o zamanlar. Hem bilgisayar yaptırmak zorunda olacaktık." (Ö2)
	Evde olmamak	"Sürekli ailem bir yerlere gidiyordu. Ben de yalnız kalmamak için gidiyordum." (Ö6)
	Evin müsait olmaması	"Eve misafir geliyordu." (Ö3)
	Hastalık	"Hastalandığım zamanlar oldu." (Ö3)
	Bilgisayar sorunu	"Şey bilgisayar da bozuktu başka hiçbir telefonum yoktu. Benim de katılabileceği bir alet yoktu." (Ö3)
Yanlış anlama	Yüz yüze algısı	"Okulda işleneceğini düşünüyordum." (Ö1)

5. "Çevrim içi dersler ile ilgili önceki deneyimleriniz nasıldı?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "Çevrim içi dersler ile ilgili önceki deneyimleriniz nasıldı?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

"Çevrim içi Dersler İle İlgili Önceki Deneyimleriniz Nasıldı?" Sorusuna İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Kod	f	%	Alt Kod	f	%
Olumlu	2	12,5	Katılabilme	2	12,5
Olumsuz	14	87,5	Zaman ayıramama	1	6,25
			İnternet sorunu	4	25
			İlgisizlik	5	31,25
			Dersi anlayamama	1	6,25
			Sevmeme	1	6,25
			Şifre sorunu	2	12,5
Toplam	16	100		16	100

Tablo 12'ye bakacak olursak öğrencilerin çoğunun çevrim içi derslerle olan deneyimi olumsuzdur. Öğrencilerin olumsuz deneyimlerini daha çok

ilgisizlik (%31,5) ve internet sorunu (%25) oluşturmaktadır. Katılımcılara yönlendirilen "Çevrim içi dersler ile ilgili önceki deneyimleriniz nasıldı?" sorusuna ilişkin elde edilen alt kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

"Çevrim içi Dersler İle İlgili Önceki Deneyimleriniz Nasıldı?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	Alt kod	İfadeler
Olumlu	Katılabilme	"Hem telefonda hem bilgisayardan dinledim." (Ö6)
Olumsuz	Zaman ayıramama	"Düzeldikten sonra yani katılabildiğim yüzde elli. Çünkü ben o zamanlar bir de hafızlık kursuna gidiyordum." (Ö2)
	İnternet sorunu	"Çevrim içi derste çok yoğunluk olduğundan giremiyordum. Ağ problemi oluyordu." (Ö5)
	İlgisizlik	"Yani canlı ders olduğu için de çok fazla önemsemedik." (Ö5)
	Dersi anlayamama	"Yani tabii okullar için okul hayatından (yüz yüze) daha kötü. Çünkü dersleri hiç anlayamıyorsun." (Ö3)
	Sevmeme	"Yani ben çevrim içi dersi çok sevmedim." (Ö3)
	Şifre sorunu	"Şifreyi girerken şifreyi yanlışlıyordu." (Ö5)

6. "OTSU'nun "yüz yüze" veya "çevrim içi" olması konusundaki tercihinizle ilgili ne söyleyebilirsiniz?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "STEM projesinin "yüz yüze" veya "çevrim içi" olması konusundaki tercihinizle ilgili ne söyleyebilirsiniz?" sorusuna gelen yanıtlara göre katılımcıların STEM projesinin yapılma şekli ile ilgili tercihleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

OTSU'nun Yapılma Şekli İle İlgili Tercihleri

Tercih	n	%
Yüz yüze	6	100
Çevrim içi	0	0
Toplam	6	100

Tablo 14'e göre katılımcıların hepsi OTSU'nun yüz yüze yapılmasını tercih etmiştir.

7. "Yeniden aynı ders dışı faaliyet düzenlenecek olsa katılımınızla ilgili tercihiniz ne olurdu?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "Yeniden aynı ders dışı faaliyet düzenlenecek olsa katılımınızla ilgili tercihiniz ne olurdu?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Yeniden Aynı Ders Dışı Faaliyet Düzenlenecek Olsa Katılımınızla İlgili Tercihiniz Ne Olurdu? Sorusuna İlişkin Kodlar

Kod	f	%
Olumlu	4	50
Şarta Bağlı Olumlu	1	12,5
Olumsuz	3	37,5
Toplam	8	100

Tablo 15'e baktığımızda öğrenciler yeniden bu ders dışı faaliyeti düzenlenecek olsa katılım tercihlerini yarı yarıya olumlu karşılamışlardır (%50). Katılımcılara yönlendirilen "Yeniden aynı ders dışı faaliyet düzenlenecek olsa katılımınızla ilgili tercihiniz ne olurdu?" sorusuna ilişkin elde edilen kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

"Yeniden Aynı Ders Dışı Faaliyet Düzenlense Olsa Katılmakla İlgili Tercihin Ne Olurdu?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	İfadeler
Olumlu	"Bu sefer elimden geldiği kadar katılmaya çalışırdım. Çünkü buna da katılmadığım için de üzüldüm açıkçası." (Ö3)
Şarta Bağlı Olumlu	"Yani girebilsem alırdım. Ama Pazartesi günü olursa katılamam." (Ö1)

Olumsuz	"Katılmak isterdim ama katılamazdım. Çünkü dershaneye gidiyorum. O yüzden zamanım olmazdı." (Ö6) "Katılmazdım şu an çünkü yedinci sınıf düzeyinde olduğum için daha fazla derslerime ağırlık göstermem gerekir." (Ö2)

Tablo 16'da yeniden aynı ders dışı faaliyet düzenlense katılma tercihiniz ne olurdu sorusuna "olumsuz" cevap verenlerin hepsi (%37,5) (Ö6 ve Ö2) katılmama sebebini "yoğunluk" olarak belirtmişlerdir.

8. "Ders dışı faaliyeti olarak hangi öğrenme ortamları ilginizi çeker?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yönlendirilen "Ders dışı faaliyeti olarak hangi öğrenme ortamları ilginizi çeker?" sorusuna gelen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

"Ders Dışı Faaliyeti Olarak Hangi Öğrenme Ortamları İlginizi Çeker?" Sorusuna İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Kod	f	%	Alt kod	f	%
Akademik	6	43,2	Fen etkinlik (deney)	2	14,4
			Fen dersi	4	28,8
Yaratıcı	5	35,2	Hobi	5	35,2
Fiziksel	1	7,2	Spor	1	7,2
Dil	2	14,4	İngilizce	2	14,4
Toplam	14	100	Toplam	14	100

Tablo 17'ye göre öğrenciler en çok akademik ders dışı faaliyetlere (%43,2) ilgi duymaktadırlar. Akademik dersler cevabının bir kısmını (%14,4) OTSU'nun da içinde barındırdığı fen etkinlikleri, bir kısmını ise (%28,8) LGS gibi sınav hazırlığının yapıldığı ders dışı faaliyetler oluşturmaktadır. Bunu hobi geliştirecek dersler (%35,2) izlemektedir. Katılımcılara yönlendirilen "Ders dışında hangi öğrenme ortamları ilginizi çeker?" sorusuna ilişkin elde edilen kodları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

"Ders Dışı Faaliyeti Olarak Hangi Öğrenme Ortamları İlginizi Çeker?" Sorusuna İlişkin Doğrudan Alıntılar

Kod	Alt kod	İfadeler
Akademik	Fen etkinlik (deney)	"Laboratuvar tarzı böyle deneylerin yapıldığı dersler." (Ö6)
	Fen dersi	"Genellikle kurs veya dershane, kütüphane" (Ö1) "Fen dersi ile ilgili test çözme" (Ö6)
Yaratıcı	Hobi	"Müzik" (Ö2) "Ebru" (Ö3) "Teknoloji tasarım kursu" (Ö4, Ö5)
Fiziksel	Spor	"Jimnastiğe katılmak isterdim." (Ö3) "Voleybol kursu olabilir." (Ö4)
Dil	İngilizce	"İngilizcede konuşma ile ilgili bir şey" (Ö2)

Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%83) STEM alanlarına ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin teknolojiye, fene, mühendisliğe ilgi duyduklarına (%42,3); feni ve matematiği sevdiklerine (%26,3), cihazlara ve iş aletlerine karşı meraklı olduklarına (%10,4); üretme ve tamir gibi işlerde kendilerini yetkin hissettiklerine (%10,4), bu alanda yaratıcı olduklarına ve ileride bu alanda kariyer tercihinde bulunabileceklerine (%5,3) rastlanmıştır. Tüm bu bulgulardan OTSU'dan çekilmelerinin nedeninin öğrencilerin STEM alanlarına "ilgi duymamaları" olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin "STEM ilgisini" ortaya koyan bu sonuç Young vd. (2017) tarafından yapılan 15 çalışmayı ele aldıkları meta analiz sonuçları ve Mohd Shahali vd. (2017) ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı (%43,3) fen etkinliği yapacaklarını bir kısmı da (%43,3) üç boyutlu ürünler tasarlayacağını düşünmüşlerdir. Bu durum uygulamada sık sık başvurulan "etkinlik yapma"nın öğrenciler tarafından doğru bir şekilde algılandığının ve dersten çekilmenin nedeninin metotsal nedenlerden olmadığının göstergesidir. Bu bulgu aynı zamanda okul öncesi dönemlerden gelen doğal merakın geliştirilmesi ile artırılabileceğini gösteren çalışmalarla da uyumludur (Conezio, French, 2002;

aktaran Ata-Aktürk, 2019). Bulgularda dikkat çeken ise az bir oran da olsa uygulamanın yüz yüze etkinlik şeklinde yapılacağı algısıdır (%14,4). Bu bulgu bazı öğrencilerin OTSU'dan çekilme nedeni olabileceğinin göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı (%43) OTSU'ya katılma nedeninin STEM alanlarına duydukları ilgi olduğunu belirtilmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dersten çekilme nedenlerinin konulara olan ilgisizlik olmadığının göstergesidir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin eğlence (%23,5) ve orijinallik aramaları (%23,5) öğrencilerin normal ders dışında projelere karşı da ilgisinin olduğunu ve bu yüzden OTSU'ya katılmak istediklerinin göstergesidir. Çalışmada ortaya çıkan bu durum STEM'e olan tutumun olumlu olduğu ve STEM etkinlikleri ile bu tutumda artışın olduğu çalışmalarla (Yıldırım, 2013; Yamak vd., 2014; Gülhan ve Şahin, 2016; Aydın vd., 2017) tutarlı sonuç oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı OTSU'dan çekilme nedenini ders dışı olan bu projeye zaman ayıramamaya (%47), diğer bir kısmı ise kendileri dışındaki faktörlere (%39,8) bağlamışlardır. Ayrıca az bir oran da olsa bazı öğrenciler çekilme nedenini projenin uzaktan yapılma durumunu yanlış anlaması (%6,6) ve projenin diğer derslerini olumsuz anlamda etkilemesi (%6,6) olarak bildirmişlerdir. Bu durum da projenin içeriği ya da öğrenci ilgisini çekmemesinden ziyade öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları olumsuzlukların projeden çekilme davranışına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuç "dersten çekilme" davranışının Lee ve Choi'nin (2011) öğrenci faktörleri ve çevresel faktörlere; De la Varre, Irvin, Jordan, Hannum, Farmer'ın (2014) program ve zaman kısıtlamaları, akademik ciddiyet ve motivasyon, teknoloji sorunları-çevrim içi ortamlarla ilgili sorunlar gibi faktörlerle bağladığı çalışmalar ile desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler çoğunlukla (%81,25) çevrim içi derslerle ilgili olumsuz deneyime sahip olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz hissetmelerinin nedeni olarak ise genellikle altyapı sorunu (%37,5), ilgisizlik (%31,25), dersi anlayamama (%6,25), zaman ayıramama (%6,25) ve sevmeme (%6,25) olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu OTSU'dan çekilme nedenlerini belirttikleri 4. soruyu da destekler nitelikte olup OTSU'dan çekilmenin en kuvvetli ihtimalinin eğitimin "çevrim içi" olması olarak yorumlanabilir.

Ayrıca öğrencilerin tamamı (%100) STEM projesinin yüz yüze olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu 4 ve 5. sorulardaki bulgularda olduğu gibi öğrencilerin OTSU'dan çekilmenin en önemli ihtimalinin projenin "çevrim içi" olması olarak yorumlanabilir. Bu sonuçlar çevrim içi eğitimin olumsuz yanlarına işaret eden bazı çalışmalarla uyumludur (Carliner, 2004; El Mansour ve Mupinga, 2007; Tzafilkou vd., 2021). Çevrim içi STEM eğitimin olumlu yanları ile ilgili olarak sonuçlanan bazı çalışmalarla ise tutarlılık göstermemektedir (Rennar- Potacco ve Orellana, 2018; Abouhashem vd., 2021; Chiang vd., 2022).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir daha aynı proje yürütüldüğünde katılmak isteyip istemedikleri ile ilgili verdikleri cevaplarının yarısında (%50) katılım isteğinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bir kısmının (%37,5) olumsuz olduğu, olumsuz cevap verenlerin katılamama sebebinin yoğunluk olduğu görülmektedir. Öğrencilerden çok az da olsa bir kısmının (%12,5) katılma isteğinin şarta bağlı olumlu olacağı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı ders dışı faaliyet olarak akademik (%42,85), bir kısmı yaratıcı (%35,71), diğer bir kısmı (%14,28) fiziksel, az da olsa bir kısmı ise dil (İngilizce) (%7,16) disiplinlerine ilgi duyduklarını belirtmiştir. Çoğunluğu oluşturan akademik tercihin fen dersi öğrenme (%28,7) ve etkinlik/deney yapma (%14,28) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin "hobi" olarak belirttikleri dersler yaratıcı faaliyetleri içermektedir. Bu hâli ile OTSU'nun içerdiği faaliyetlerdeki yaratıcılık ile benzerlik göstermektedir. OTSU'nun hem akademik disiplinlere hitap etmesi hem de etkinlik şeklinde uygulanması öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki tercihleri ile uyuştuğu için öğrencilerin OTSU projesi gibi projelere ilgilerinin olduğunu desteklemektedir. Bu bulgulardan hareketle OTSU'nun akademik ve yaratıcı içerikleri içinde barındırması çekilmelerinin nedeninin öğrencilerin STEM alanlarına "ilgi duymamaları" olmadığı düşünülmektedir. Bu sonuç 1. Soruya ait sonuç ile de tutarlılık oluşturmaktadır. OTSU'ya öğrencilerin ilk etapta gönüllü girmeleri ve görüşmeden elde edilen bulgulara göre yeniden girmede çoğunlukla istekli olmaları alan yazınında ders dışı öğrenme çalışmaları ile de tutarlılık göstermektedir (İdin ve Özdemir, 2016; Erten ve Taşçı, 2016).

Tüm bu bulgulardan hareketle özetleyecek olursak OTSU'nun

akademik ve yaratıcı içerikleri içinde barındırması ve öğrencilerin STEM alanlarına ilgi duymaları öğrencilerin çekilme nedeninin STEM alanlarına "ilgi duymamaları" olmadığını ortaya koymaktadır. Uygulamada sık sık başvurulan "etkinlik yapma"nın öğrenciler tarafından doğru bir şekilde algılandığının ve çekilme nedeni olmadığının göstergesidir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklar OTSU'dan çekilme davranışına neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin önceki çevrim içi eğitimlerindeki deneyimlerinin olumsuz olması ve yüz yüze eğitimi tercih etmeleri OTSU'dan çekilmenin en kuvvetli ihtimalinin eğitimin çevrim içi olması olarak yorumlanabilir.

Kaynakça

Abouhashem, A., Abdou, R. M., Bhadra, J., Siby, N., Ahmad, Z., and Al-Thani, N. J. (2021). Covid-19 inspired a stem-based virtual learning model for middle schools—a case study of Qatar. *Sustainability*, *13*(5), 2799. https://doi.org/10.3390/su13052799

Ahmad, J., and Siew, N. M. (2021). Curiosity towards STEM education: a questionnaire for primary school students. *Journal of Baltic Science Education, 20(2),* 289-304. https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.289

Aydın, G., Saka, M., ve Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(2). https://doi.org/10.17860/mersinefd.290319

Ata-Aktürk, A. (2019). Development of a STEM based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. https://open.metu.edu.tr/handle/11511/43849

Bates, A. W. (2005). *Technology, e-Learning and Distance Education,* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203463772

Bevan, B., and Michalchik, V. (2013). Where it gets interesting: Competing models of STEM learning after school. *Afterschool Matters. 17,* 1-8

Carliner S. (2004). *An Overview of* Çevrimiçi *Learning* (2nd ed.). https://doi.org/10.1108/09555340410561723

Carter N, Bryant-Lukosius D, DiCenso A, Blythe J, Neville AJ. The Use of Triangulation in Qualitative Research. Oncol Nurs Forum. 2014, 41(5):545-7. https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547

Chiang, F. K., Zhang, Y., Zhu, D., Shang, X., and Jiang, Z. (2022). The Influence of Çevrim içi STEM Education Camps on Students' Self-Efficacy, Computational Thinking, and Task Value. *Journal of science education and technology, 31*(4), 461-472. https://doi.org/10.1007/s10956-022-09967-y

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.

De la Varre, C., Irvin, M. J., Jordan, A. W., Hannum, W. H., and Farmer, T. W. (2014). Reasons for student dropout in an çevrimiçi course in a rural K–12 setting. *Distance Education, 35*(3), 324-344. https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955259

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (39),* 203-212.

El Mansour, B., and Mupinga, D. M. (2007). Students' positive and negative experiences in hybrid and çevrimiçi classes. *College Student Journal, 41*(1).

Erten, Z., ve Taşçi, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 638-657. https://doi.org/10.17556/jef.41328

Erzurum Atatürk Üniversitesi (2009, Eylül). *Geçerlik ve güvenirlik.* https://ebeay.files.wordpress.com/2009/09/hafta_11_gec3a7erlik-gc3bcvenirlik1.pdf

Funderstanding. (2011, April 14). *Thematic instruction.* Funderstanding. https://www.funderstanding.com/educators/thematic-instruction/

Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 602-620. https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3447

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices.* New York: Cambridge. https://doi.org/10.1017/cbo9780511803123.001

Harackiewicz, J. M., and Knogler, M. (2017). *Interest: theory and application.* (2nd Edition) In A. J. Elliot, C. S. Dweck, ve D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application (pp. 334–352). The Guilford Press.

İdin, Ş., ve Özdemir, P. (2016). Proje tabanlı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen ders dışı egzersiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *İlköğretim Çevrimiçi, 15*(3), 761-777. https://doi.org/10.17051/io.2016.22410

University Press. Johnson, C. C., Mohr-Schroeder, M. J., Moore, T. J., ve English, L. D. (Eds.). (2020). *Handbook of research on STEM education*. UK: Routledge.

Jonassen, D., Spector, M. J., Driscoll, M., Merrill, M. D., van Merrienboer, J., and Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology.* Routledge.

Kashdan, T. B., Rose, P., and Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment, 82*(3)*,* 291–305. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05

Kefalis, C., and Drigas, A. (2019). Web based and çevrimiçi applications in STEM education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 9*(4), 76–85. https://doi.org/10.3991/ijep.v9i4.10691

Kostelnik, M. (1991). *Teaching Young Children Using Themes.* Glenview, IL: Good Year Books.

Krishnamurthi, A., Bevan, B., Rinehart, J., and Coulon, V. R. (2011). What afterschool STEM does best: How stakeholders describe youth learning outcomes. *Afterschool* Matters, *18*, 42-49.

Lee, Y., and Choi, J. (2011). A review of çevrimiçi course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development, 59,* 593-618. https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y

Liu, Z. Y., Chubarkova, E., and Kharakhordina, M. (2020). Çevrimiçi technologies in STEM education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(15)*,* 20-32. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.14677

Midkiff, S. F., and DaSilva, L. A. (2000, August). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning.* In International Conference on Engineering Education (Vol. 2000, pp. 14-18).

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, Sage.

Mohd Shahali, E. H., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K., and Zulkifeli, M. A. (2017). STEM learning through engineering design: Impact on middle secondary students' interest towards STEM. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(5), 1189-1211. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00667a

National Research Council (NRC), (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects.* The National Academies

Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M., and Arriassecq, I. (2022). A theoretical framework for integrated STEM education. *Science ve Education, 31*(2), 383-404. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00242-x

Rennar-Potacco, Orellana A. (2018). Academically supporting STEM students from a distance through videoconferencing: lessons learned. *American Journal of Distance Education, 32*(2), 131–149. https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1446121

Robinson, A. C., Kerski, J., Long, E. C., Luo, H., DiBiase, D., and Lee, A. (2015). Maps and the geospatial revolution: Teaching a massive open çevrimiçi course (MOOC) in geography. *Journal of Geography in Higher Education, 39*(1)*,* 65–82. https://doi.org/10.1080/03098265.2014.996850

Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart learning environments*, *1*, 1-10.

Tzafilkou, K., Perifanou, M., and Economides, A. A. (2021). Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19. *Education and Information Technologies, 26*(6)*,* 7497-7521. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10604-1

Yalçın, V. (2019). Kuram, öğretim modeli, uygulama yöntemi ve çalışma planı bağlamında STEM *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *90,* 356-368 https://doi.org/10.16992/asos.14877

Yamak, H., Bulut, N., and Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2)*,* 249-265. https://doi.org/10.17152/gefd.15192

Yıldırım, B. (2013). STEM eğitimi ve Türkiye. *IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi*, 08- 09 Kasım 2013, Nevşehir.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin

Young, J., Ortiz, N., and Young, J. (2017). Stemulating ınterest: a meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM ınterest*. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 5*(1), 62-74. https://doi.org/10.18404/ijemst.61149

Ek A.

OTSU Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. STEM disiplinlerine ilginiz var mıdır? (Varsa) Hangi disiplinlere ilginiz var? Nedenini açıklayınız.
2. OTSU'dan beklentiniz ne idi?
3. OTSU'ya katılmak istemenizdeki motivasyonunuz nedir?
4. OTSU'dan çekilme nedenleriniz nedir?/ OTSU'ya katılmama sebebiniz nedir?
5. Çevrim içi dersler ile ilgili önceki deneyimleriniz nasıldı?
6. OTSU'nun "yüz yüze" veya "çevrim içi" olması konusundaki tercihinizle ilgili ne söyleyebilirsiniz?
7. Yeniden aynı ders dışı faaliyet düzenlenecek olsa katılımınızla ilgili tercihiniz ne olurdu
8. Ders dışı faaliyeti olarak hangi öğrenme ortamları ilginizi çeker?

Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş İlişkisi: Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencileri Üzerine Kesitsel Bir Analiz

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gökhan ÇAKIR[1]

[1]Doktor Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor, gokhan.cakir@erdogan.edu.tr. ORCID:0000-0002-6800-9816

Gönderilme Tarihi: 07.03.2023 Kabul Tarihi: 20.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1261346

Atıf: "Çakır, G. (2024). Bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ilişkisi: Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencileri üzerine kesitsel bir analiz. *Millî Eğitim, 53* (244), 1755-1772. DOI: 10.37669/milliegitim.1261346"

Öz

Bu araştırmada, bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ilişkisini ortaya koymanın yanı sıra spora katılımın bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya RTEÜ ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitelerinde öğrenim gören 830 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerde sıklıkla tercih edilen betimsel-ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve "Mental İyi Oluş Ölçeği"nden elde edilmiştir. Ayrıca spor ile ilgili değişkenleri de içeren demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeylerinin lisanslı olarak spor yapmayanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeylerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile mental iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş, bilinçli farkındalığın mental iyi oluşunu etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve spor ile ilişkin değişkenlerin öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri üzerinde farklılık yarattığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *spor bilimleri, spor yapma, bilinçli farkındalık, mental iyi oluş*

The Relationship between Mindfulness and Mental Well-Being: A Cross-sectional Analysis on University Students Who Do and Don't Do Sport

Abstract

In this study, besides revealing the relationship between mindfulness and mental well-being, it is aimed to examine the effect of participation in sports on mindfulness and mental well-being. For this purpose, 830 university students who studying at RTEU and Kırşehir Ahi Evran Universities participated in the study. The study was designed in the descriptive-relational survey model, which is often preferred in quantitative methods. The data collected within the scope of the study were obtained from the "Mindful Attention Awareness Scale" and the "Mental Well-Being Scale". In addition, a demographic information form including sports-related variables was used. According to the study findings, it has been observed that the mindfulness and mental well-being levels of the students who do sports under license are significantly higher than those who do not do sports under license. Again, it was seen that the mindfulness and mental well-being levels of the students studying at the faculties of sports sciences were significantly higher than the students studying at other faculties. According to another finding of the study, it was observed that there was a significant relationship between mindfulness and mental well-being of university students, and it was seen that mindfulness affected mental well-being. As a result, it has been seen that mindfulness is a significant predictor of mental well-being in university students and that the variables related to sports make a difference on students' mindfulness and mental well-being levels.

Keywords: *sports sciences, doing sports, mindfulness, mental well-being*

Giriş

Üniversite öğrencileri kendi yapılarına bağlı olarak bireysel ilişkilere, sosyokültürel farklılıklara ve çatışmalara karşı daha duyarlı ve değişime açık olmaları nedeniyle psikolojik sorunları daha yaygın ve belirgin olan bir gruptur (Auerbach vd., 2016; Kılınçoğlu, 2020; Zhang vd., 2021). Pozitif ruh sağlığını ve kişisel ruh sağlığını geliştirmek için yapılan araştırmaları incelediğimizde literatürde mental iyi oluş ve bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramlarının ön planda yer aldığı söylenebilir (Kılınçoğlu, 2020).

Bilinçli farkındalık, genellikle şu anda olanlara yargılayıcı olmayan ve kabul eden bir odaklanma olarak tanımlanır. (Brown ve Ryan, 2003; Linehan, 1993; Kabat-Zinn, 1994). Farkındalık, şu anda olup bitenler hakkında daha az pasif olmamızı ve tüm olumlu, olumsuz ve tarafsız deneyimlerimizle bağlantı kurmamızı, her düzeyde acıyı azaltmamızı ve esenlik (iyi oluş) duygumuzu artırmamızı sağlayan bir beceridir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Kısacası bilinçli farkındalık, mevcut gerçekliğe yönelik artan farkındalık ve dikkat olarak ifade edilebilir (Brown ve Ryan, 2003).

Farkındalığın sporla ilgili zihinsel durumları iyileştirmeye yardımcı olduğu ve spor psikolojisi literatüründe giderek daha fazla yer edindiği söylenebilir (Noetel vd., 2017). Araştırmacılar, 30 yılı aşkın bir süredir sporcular için bilinçli farkındalık uygulamalarını araştırmaktadırlar. Bu süre zarfındaki bulgular, farkındalık uygulamasının sistemik inflamasyonu azalttığını, ağrı yönetimine yardımcı olduğunu, odaklanmayı artırdığını, kaygı ve depresyon semptomlarını azalttığını ve genel refahı artırdığını göstermiştir (Sappington & Longshore, 2015). Elde edilen tüm bu sonuçların sportif performans ve sporcu yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğundan hem sporcular için bilinçli farkındalık araştırmaları hem de bilinçli farkındalığın spor ortamlarına dâhil edilmesi gittikçe daha yaygın hâle gelmektedir (Anderson vd., 2021). Her ne kadar mevcut araştırma bulguları, sporcuların performansını artırmada bilinçli farkındalığın rolüne odaklansa da (Lewis ve ark, 2022; Soylu, 2021; Zhang ve ark, 2021) bu araştırmanın temeli, sporcularda ve spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerde bilinçli farkındalığın daha yüksek seviyelerde olabileceği şeklindedir.

Teorik ve olgusal çalışmalar doğrultusunda üniversite öğrencileri örnekleminde sporcu öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin sporcu olmayan öğrencilere kıyasla farklılaşabileceği; benzer şekilde spor bilimleri fakültelerinde alınan teorik ve uygulamaları dersler ile bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerde bilinçli farkındalığın diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu duruma bağlı olarak şu hipotezler geliştirilmiştir:

H_{1a}: Lisanslı olarak spor yapmaya bağlı olarak öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri farklılaşır.

H_{1b}: Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Dünya Sağlık Örgütü (2004) bu araştırmada incelenen bir diğer değişken olan mental iyi oluşu "bireyin hayattaki stresi yenme, iş hayatında üretken ve faydalı olma ve topluma katkı sağlama konusundaki farkındalığı" olarak tanımlamaktadır. Kuramsal bir yapı olarak iyi oluş, psikolojik (amaç duygusu, kişinin potansiyelini fark etmesi), duygusal (olumlu duygusal durumlar, azaltılmış olumsuz duygulanım) ve sosyal (ilişkiler) boyutlarla

karakterize edilir (Keyes, 2005). Bireylerin mental iyi oluş düzeylerinin olumlu seviyelerde olmasının çeşitli faydaları bulunmaktadır: daha yaratıcı bir birey, daha iyi bir bağışıklık sistemi, diğer insanlarda iyi ilişkiler kurma, çalışma ortamında verimli olma ve ortalama yaşam süresinin uzaması (Lyubomirsky, King and Diener, 2005).

Literatürde bireylerin mental sağlıkları üzerinde düzenli olarak egzersiz yapmanın olumlu etkilerine dair kanıtlar bulunmaktadır (Başar, 2018; Öner, 2019). Benzer şekilde spora aktif katılım sağlayan ergenler (Bakir, 2017; Kroger, 2007 ve Vatansever, 2017) örneklemindeki araştırmalarda da sporun metal iyi oluş üzerindeki olumlu etkilerine dair bulgular yer almaktadır. Yine üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan güncel bir araştırmada, düzenli olarak spor yapmanın iyi oluşu olumlu olarak etkilediği ve spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin diğer fakültelerde öğrenim görenlere kıyasla daha olumlu seviyelerde olduğu belirlenmiştir (Yavuz ve İlhan, 2023).

Bu bulgular ışığında sporcuöğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinin sporcu olmayan öğrencilere kıyasla farklılaşabileceği; benzer şekilde spor bilimleri fakültelerinde alınan teorik ve uygulamaları dersler ile bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerde mental iyi oluşun diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Bu duruma bağlı olarak şu hipotezler geliştirilmiştir: **H2a:** Lisanslı olarak spor yapmaya bağlı olarak öğrencilerin mental iyi oluş düzeyleri farklılaşır. **H2b:** Spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin mental iyi oluş düzeyleri diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Mental iyi oluşun sağlanması ve arttırılması için bilinçliliğin niteliğinin önemini vurgulayan çok sayıda felsefi, ruhsal ve psikolojik bakış açısı mevcuttur (Kabat ve Zinn, 2000; Brown ve Ryan, 2003; Baer, Smith ve Allen, 2004; Lykins ve Baer, 2009; Mayer, 2000; Akt: Özyeşil vd., 2011). Farkındalığın hem fiziksel hem zihinsel sağlık yararları önceki araştırmalarda gösterilmiştir. Farkındalık eğitiminin stres seviyelerini azaltmada, sağlığı ve iyi oluşu korumada etkili olduğu söylenebilir (Grossman vd., 2007; Rohanszky vd., 2017). Roberts ve Danoff-Burg (2010) kesitsel çalışmalarında daha yüksek farkındalık düzeyine sahip bireylerin daha iyi algılanan sağlık

bildirdiklerini belirtmişlerdir. Dahası bilinçli olarak iyilik hâlinin sağlanması ve arttırılması sağlanabilir. Bir başka ifade ile canlı ve belirgin bir şekilde tecrübelerin farkında olma, iyilik hâline ve mutlu olmaya direkt olarak etki etmektedir (Brown ve Ryan, 2003).

Teorik ve olgusal çalışmalar doğrultusunda; üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın mental iyi oluş üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu duruma bağlı olarak geliştirilen hipotez şu şekildedir: H3: Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık mental iyi oluş üzerinde etkilidir.

Dahası, fiziksel aktivite ve egzersiz, bilinçli farkındalığı etkilediği gibi; bilinçli farkındalığın da fiziksel aktivite ve egzersizi olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Roberts ve Danoff-Burg, 2010; Gilbert ve Waltz, 2010; Murphy, Mermelstein, Edwards ve Gidycz, 2012). Benzer bakış açısı sporda da görülebilmektedir. Araştırmaların genelde sporcuların performansını artırmada bilinçli farkındalığın ve mental iyi oluşun rolüne odaklandığı (Baltzell ve Akhtar, 2014; Lewis ve ark, 2022; Soylu, 2021; Zhang ve ark, 2021), yine de spor yapmanın bilinçli farkındalık (Vural ve Okan, 2021; Tingaz, 2020) ve mental iyi oluş üzerindeki etkilerini inceleyen (Yavuz ve İlhan, 2023) çalışmaların da literatürde yer aldığını söylemek mümkündür. Üniversite öğrencilerinin belirli dönemlerde yaşadığı zorluklar ve değişimler (doğa olayları, salgın vb.) mental iyi oluş durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Mental iyi oluş ve bilinçli farkındalık kavramlarının bir arada incelenmesi ve sporun bu ilişkideki rolünün tespiti ile üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile spora katılımın ne derece önemli olduğu bir kez vurgulanmak istenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencileri örnekleminde bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ilişkisi incelemek ve spora katılımın bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş üzerinde fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın ana problem cümlesi, "Spora katılım sağlamak öğrencilerin mental iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde farklılık gösterir mi?" şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda sunulan bilgiler ışığında ve mevcut araştırmanın amacı

doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bilinçli farkındalık mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Spor ile ilgili değişkenlere göre öğrencilerin mental iyi oluş düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Spor ile ilgili değişkenlere göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

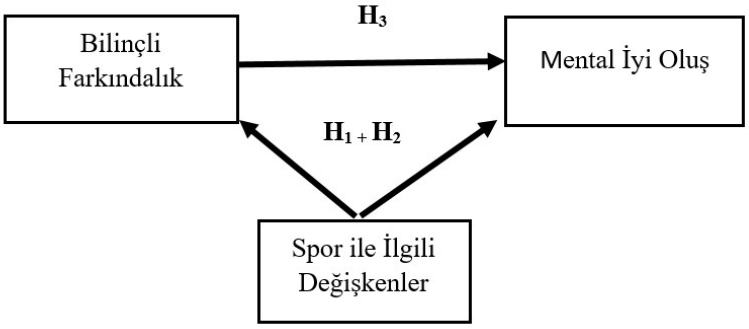
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan betimsel-ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisi veya etkisi belirlenmektedir (Kaya vd., 2012).

Çalışmada üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ve spor ile ilişkili değişkenlerin öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri üzerindeki rolünü test etmek üzere Şekil 1'deki araştırma modeli geliştirilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Söz konusu koşulsal etkiler, bilinçli farkındalığın mental iyi oluş üzerinde etkili olacağı **(*H*3),** spor ile ilgili değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ve mental iyi oluş düzeylerinin farklılaşacağı **(*H*1+*H*2)** şeklindedir.

Araştırma Grubu, Prosedür ve Etik

Araştırmada üniversite öğrencilerinin bazı demografik bilgilerinin (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte vb.) yanı sıra spor ile ilgili değişkenleri içeren bilgiler, bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ölçeklerinin kullanıldığı sorular web tabanlı Google formuna aktarılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllü olması sağlanmış ve bu doğrultuda tüm öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verilmiştir.

Üniversite öğrencilerinden toplanan veriler için (Kırşehir Ahi Evran ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) kolay ulaşım, zaman ve maliyet gibi faktörler göz önünde bulundurulmuş ve araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her ne kadar kolayda örnekleme yönteminin sınırlılıkları mevcut olsa da bu yöntem en düşük maliyetli ve uygulanması en kolay örneklemedir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019).Bu kapsamda 2022-2023 bahar döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesindeki fakültelere kayıtlı 23.433 öğrenci (Öğrenci İşleri Daire Başkanlıklarından alınan güncel veri) araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğünün tespiti için evren-örneklem tablosundan yararlanılmıştır. Tabloya göre evrendeki birey sayısının 30.000 olduğu durumda %99 güven düzeyi ve %5 güven aralığında örneklem temsili için en az 649 katılımcıya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Cohen vd., 2018). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 830 öğrenci oluşturmuş ve örneklemin evreni temsil etme gücünün olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada 872 öğrenciden veri toplanmıştır. Anketi hatalı doldurduğu tespit edilen 12 öğrencinin (%1.3) verileri analiz dışında tutulmuştur. Ayrıca uç değerlerin tespiti için descriptives tablosundaki %5 trimmed value değerleri kontrol edilmiş ve bu kapsamda 30 veri (%3.4) analiz dışında tutulmuştur. Böylelikle 830 üniversite öğrencisinin verileri analize dâhil edilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	518	62,4
	Erkek	312	37,6
Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumu	Evet	180	21,7
	Hayır	650	78,3
Öğrenim Görülen Fakülte	Spor Bilimleri	400	48,2
	Diğer Fakülteler	430	51,8

Öğrencilerin dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaş ortalamasının ($\bar{x}$=21.06, SS=4.16) olduğu görülmüştür. Yine öğrencilerin 518'i kadın (%62.4), 312'si erkek (%37.6) öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin 180'i (%21.7) lisanslı olarak spor yapıyor iken 650'sinin (%78.3) herhangi bir spor dalında lisansı bulunmamaktadır. Son olarak spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı 400 (%48.2) iken diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayısı 430 (%51.8) olarak tespit edilmiştir (Tablo 1).

Çalışma için gerekli etik kurul izni alınmıştır (19.10.2022 tarih ve 2022/09/05 karar no). Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri etik kurul belgesi dâhilinde alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Bilgi formunda cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte ve bölüm ile sporla ilgili değişkenler yer almaktadır. Spor ile ilgili değişkenler, öğrencilerin lisanslı olarak spor yapıp yapmama durumu ve spor bilimleri fakültesi veya diğer fakültelerde öğrenim görme durumuna göre iki farklı değişkenden oluşmuştur.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Ölçek, Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlamasını (üniversite öğrencileri üzerinde) Özyeşil vd. (2011) gerçekleştirmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşmakta ve aynı zamanda tek boyutlu bir yapıdadır. BİFÖ, altılı Likert biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin

puanlaması incelendiğinde ölçekten alınan puanların yüksek olması bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu, düşük puan alınması ise bilinçli farkındalığın düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86'dır (Özyeşil vd., 2011). Bu araştırmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak tespit edilmiştir.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ)

Ölçek, Tennant vd., (2007) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması yaş aralığı 16-70 arasında değişen bireyler üzerinde Kendal (2015) tarafından gerçekleşmiştir. Ölçek 14 olumlu maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekten en düşük 14 puan alınabilmekte, en yüksek ise 70 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mental (psikolojik) iyi oluşa işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veriler analize tabi tutulmadan önce ön analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Doğrusal regresyon analizi beş temel varsayıma dayanmaktadır. Varsayımlar şu şekilde özetlenebilir: Hatalar normal dağılmalıdır, hataların varyansları sabit olmalıdır, hatalar bağımsız olmalıdır ve aralarında otokorelasyon olmamalıdır, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi olmamalıdır (Albayrak, 2006). Bu doğrultuda tüm varsayımlar incelenmiş ve herhangi bir ihlal tespit edilmemiştir. Sonrasında ön analizlere devam edilmiş, uygulanması düşünülen diğer hipotez testleri için çarpıklık-basıklık değerleri ve histogramlar incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri referans aralıkları için George ve Mallery (2010) -2 ve +2 değerleri baz alınmıştır. Tüm bu incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Bilinçli Farkındalık	-0,388	0,194
Mental İyi Oluş	-0,553	0,179

Normallik dağılımının tespiti sonrasında bilinçli farkındalığın mental iyi oluş üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için basit lineer regresyon analizi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren iki değişkenin arasındaki doğrusal ilişki "basit lineer regresyon analizi" ile değerlendirilmektedir (Yılmaz vd., 2016). Spor ile ilişkin değişkenlerin öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeylerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Veriler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

Bulgular

Hipotez 1'e İlişkin Bulgular

Öğrencilerin lisanslı olarak spor yapma durumuna bağlı olarak bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş Düzeylerinin Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumuna Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Puan	Lisanslı olarak spor yapma durumu	n	$\bar{x}$	SS	t	p	Cohen's d
Bilinçli Farkındalık	Evet	180	63,12	11,33	4,039	0,000	0,33
	Hayır	650	59,56	10,19			
Mental İyi Oluş	Evet	180	54,85	10,94	3,573	0,000	0,29
	Hayır	650	51,67	10,42			

$p<.05$

Test sonuçları, lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin bilinçli

farkındalık düzeylerinin ($\bar{x}$=63,12±11,33), lisanslı olarak spor yapmayanlardan ($\bar{x}$=59,56±10,19) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir (t= 4.039; p<.05; d=0,33). Benzer şekilde öğrencilerin mental iyi oluş düzeyleri arasında da lisanslı olarak spor yapan öğrenciler ($\bar{x}$=54,85±10,94) lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (t= 3.573; p<.05; d=0,29).

Hipotez 2'ye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte durumuna bağlı olarak bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülte Durumuna Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Puan	Fakülte	n	$\bar{x}$	SS	t	p	Cohen's d
Bilinçli Farkındalık	Spor Bilimleri	400	61,56	10,77	3,252	0,001	0,22
	Diğer Fakülteler	430	59,19	10,21			
Mental İyi Oluş	Spor Bilimleri	400	53,91	10,85	4,081	0,000	0,28
	Diğer Fakülteler	650	50,92	10,19			

p<.05

Test sonuçları, spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ($\bar{x}$=61,56±10,77), diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}$=59,19±10,21) kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir (t= 3.252; p<.05; d=0,22). Benzer şekilde öğrencilerin mental iyi oluş düzeyleri arasında da spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}$=53,91±10,85) lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (t= 4.081; p<.05; d=0,28).

Hipotez 3'e İlişkilin Bulgular

Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin (yordayan değişken) mental iyi oluş düzeylerini (yordanan değişken) yordama derecesi basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 5

Bilinçli Farkındalığın Mental İyi Oluş Üzerindeki Etkisini Gösteren Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	R	R^2	F	t	p
Mental İyi Oluş	Sabit	22,844	0,486	0,236	256,274	12,203	0,000
	Bilinçli Farkındalık	0,489				16,009	0,000

p<.05

Analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile mental iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş (R=,486, R2=,236), bilinçli farkındalığın mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F(1, 828)=256,274, p < ,05). Bilinçli farkındalık düzeyi mental iyi oluştaki değişimin %23,6'sını açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkeninin katsayısının (β=,489) anlamlılık testi de bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p < ,05). Regresyon Denklemi; Y= 22,844+ 0,489*X şeklindedir. Bu denkleme göre bilinçli farkındalık bir birim artarken mental iyi oluş 0,489 kat artış göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bilinçli farkındalık araştırmalarının önemli bir kısmının bilinçli farkındalığı geliştirmeye yönelik değil, belirlenen psikolojik (mental) rahatsızlıkların iyileştirilmesi için araştırıldığı söylenebilir (Özyıldırım, 2021). Mental iyi oluşun gelişmesi için de fiziksel aktivite, egzersiz ve spor gerekli olan unsurlar olarak ele alınabilir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ilişkisi ele alınmış ve spor ile ilişkin değişkenlerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş üzerindeki rolüne odaklanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen Cohen's d etki değerleri incelendiğinde spor ile ilişkin değişkenler ile bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş arasındaki ilişkinin kuvveti, orta düzeye yakın etkide bulunmuştur. Başka bir ifade ile öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeylerindeki değişimin

orta düzeyde spor ile ilişkin değişkenlere atfedilebileceği söylenebilir.

Geçmiş ya da gelecek yerine şu ana odaklanabilmek pozitif bir yaşamın anahtarı olarak görülebilir. Bu noktada lisanslı olarak spor yapan üniversite öğrencilerinin şu ana odaklanmada daha az sorun yaşadıkları ve yerine getirdikleri görevlerde daha dikkatli oldukları söylenebilir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin lisanslı olarak spor yapmayanlara kıyasla daha iyimser hissettiği, kendinden daha memnun olduğu ve kendine daha fazla güvendiği söylenebilir. Yine lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin daha neşeli hissetmesi, yeni şeylere karşı daha ilgili olması ve enerjik hissetmesi, özellikle üniversite öğrencilerinin muzdarip olduğu negatif duyguların sıklığı (Beiter vd., 2015) göz önünde bulundurulduğunda spor yapmanın öğrenciler için ne denli önemli olduğu tekrar vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulgular ile $\mathbf{H}_{\mathbf{1a\ ve\ b}}$ hipotezlerinin desteklendiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde spor yapan bireylerin iyi oluş düzeylerinin daha olumlu seviyelerde olduğu (Yavuz ve İlhan, 2023), bilinçli farkındalık düzeyleri açısından Türkiye derecesi elde etmiş sporcuların ortalamalarının başarısı olmayan sporculara kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (Tingaz, 2020). Bu bulgular, mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olmalarının nedeni olarak müfredatlarında yer alan teorik ve uygulama derslerinin öğrencilerin dikkat ve odaklanma konusunda daha hassas olmalarını sağladıkları şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde mental iyi oluş puan düzeylerinde de spor bilimleri fakültesi öğrencileri lehine olan anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bir başka ifade ile spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin açık ve net düşünebilme ve sorunlarla başa çıkma noktasında nispeten daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun bir kaynağı olarak yüksek fiziksel aktive düzeyine sahip olma ile daha canlı ve enerjik olmak gösterilebilir. Elde edilen bu bulgular ile $\mathbf{H}_{\mathbf{2a\ ve\ b}}$ hipotezlerinin desteklendiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde öğrenim görülen fakülte değişkeni açısından bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeylerine göre ortak bir görüş olmadığı söylenebilir. Cengiz ve arkadaşlarının (2016) araştırma bulguları ile mevcut araştırma bulgularının örtüştüğü; Kılınçoğlu (2020) ve Şahin'in (2018) araştırma bulguları ile örtüşmediği görülmüştür.

Araştırmamız kapsamında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile mental iyi oluş düzeylerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısı ile bilinçli farkındalığın mental iyi oluş üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile üniversite öğrencilerinin odaklanma ve dikkat konusundaki olumlu gelişmeleri öğrencilerin kendilerini daha neşeli hissetmelerini ve yeni şeylere karşı daha ilgili olmalarını sağlayabilir. Elde edilen bu bulgular ile $\mathbf{H_3}$ hipotezinin desteklendiği görülmektedir. Bireylerin tecrübelerinin farkında olması, iyilik hâline ve mutlu olmaya direkt olarak etki etmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Kong ve ark, 2014). Bilinçli farkındalık, yargılayıcı olmama, sorumluluk alma, kabullenme gibi temel nitelikleri ile iyi oluş kavramını destekleyebilir (Kılınçoğlu, 2020). Nitekim bu görüşler ile mevcut araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca lisanslı olarak spor yapan ve spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri anlamlı bir şekilde diğer öğrenci gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, spor ile ilişkin değişkenlerin öğrencilerin bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri üzerinde spor yapan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları spora katılım sağlamanın önemini destekler niteliktedir.

Öneriler

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerine düzenli olarak spor yapmaya devam etmeleri; diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere ise düzenli olarak spor yapmaları önerilmektedir. Şayet spor yapılamıyorsa fiziksel aktivite/egzersiz yaparak bilinçli farkındalık ve iyi oluş düzeylerini olumlu seviyelere çıkarmaları mümkün olabilir. Bu araştırma spora katılımın mental iyi oluş ve bilinçli farkındalık üzerindeki rolü üzerine odaklanmıştır. İleriki araştırmalarda farklı örneklem gruplarında fiziksel aktivenin mental iyi oluş ve bilinçli farkındalık üzerindeki düzenleyici veya arabulucu rolü üzerine çalışmalar düzenlenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi, çalışmada yer alan iki farklı model için RTEÜ ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencileri ile sağlanmıştır. Daha çok sayıda devlet

üniversitesi ve özel üniversite öğrencilerinin katılımı ile örneklemin temsil gücü artırılabilir. Yine de mevcut araştırma kesitsel yapıda düzenlendiği için nedensonuç ilişkisini daha nitelikli bir şekilde ortaya koyabilmek adına boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın güçlü yanlarından biri ise ortaya konulan hipotezlerinin tamamının desteklenmesidir. Bu sonuç, araştırmanın iddiaları ile araştırma sonuçlarının örtüştüğünün bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Kaynakça

Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Asil Yayın.

Anderson, S. A., Haraldsdottir, K. ve Watson, D. (2021). Mindfulness in athletes. *Current Sports Medicine Reports, 20*(12), 655-660.

Bakır, Y. (2017). *Düzenli olarak spor yapan ortaöğretim düzeyindeki ergenlerde sporun mental iyi oluş ve pozitiflik düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Baltzell, A., ve Akhtar, V. L. (2014). Mindfulness meditation training for sport (MMTS) intervention: Impact of MMTS with division I female athletes. *The Journal of Happiness & Well-Being, 2*(2), 160-173.

Başar, S. (2018). Düzenli egzersizin depresyon, mutluluk ve psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5*(3), 25-34.

Brown, K. W., and Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 822-848.

Cengiz, R., Serdar, E., ve Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *2*(4), 1320-1328.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. Baskı). Routledge

George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 17.0 update (10. Baskı). Pearson.

Germer, C. K., Siegel, R. D., and Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy.* Guilford.

Gilbert, D., and Waltz, J. (2010). Mindfulness and health behaviors. *Mindfulness, 1*(4), 227e234.

Grossman, P., Tiefenthaler-Gilmer, U., Raysz, A., and Kesper, U. (2007). Mindfulness training as an intervention for fibromyalgia: evidence of postintervention and 3-year follow-up benefits in well-being. *Psychother Psychosom, 76*(4), 226-233. https://doi.org/10.1159/000101501.

İslamoğlu, A. H., ve Alnıaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınevi.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are.* Hyperion.

Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 1303-5134.

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 103-115.

Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, *73*(3), 539. https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.3.539.

Kılınçoğlu, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Kong, F., Wang, X., and Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: the role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 56*(1), 165-169.

Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage.

Lewis, K. J., Walton, C. C., Slemp, G. R., and Osborne, M. S. (2022). Mindfulness and nonattachment-to-self in athletes: can letting go build well-being and self-actualization?. *Mindfulness, 13*(11), 2738-2750.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder.* Guilford.

Lyubomirsky, S., King, L., and Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.

Murphy, M. J., Mermelstein, L. C., Edwards, K. M., and Gidycz, C. A. (2012). The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. *Journal of American College Health, 60*(5), 341-348.

Noetel, M., Ciarrochi, J., Van Zanden, B., and Lonsdale, C. (2017). Mindfulness and acceptance approaches to sporting performance enhancement: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 12*(1), 139-175.

Öner, Ç. (2019). Egzersiz katılımcılarının temel psikolojik ihtiyaçları ve mental iyi oluşlarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 2(*2), 159-174.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160).

Özyıldırım, M. (2021*). Çevrimiçi egzersizlerin yetişkin kadınların bilinçli farkındalık, mental iyi oluş ve beden imajı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.

Roberts, K. C., and Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and health behaviors: is paying attention good for you?. *Journal of American college health, 59*(3), 165-173. https://doi.org/10.1080/07448481.2010.484452.

Rohanszky, M., Berenyi, K., Fridrik, D., and Pusztafalvi, H. (2017). Effectiveness of mindfulness-based cancer recovery (MBCR) program among Hungarian cancer patients. *Orvosi Hetilap*, *158*(33), 1293-1301. https://doi.org/10.1556/650.2017.30817.

Sappington, R., and Longshore, K. (2015). Systematically reviewing the efficacy of mindfulness-based interventions for enhanced athletic performance. *Journal of Clinical Sport Psychology, 9*(3), 232-262.

Soylu, Y. (2021). Mücadele sporcularında duygusal yeme, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 10*(3), 542-549.

Şahin, A. (2018). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8,* 151-176.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., and Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*(1), 50-63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63.

Tingaz, E. O. (2020). Spor bilimleri fakültesindeki sporcu öğrencilerde bilinçli farkındalığın (mindfulness) bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 21-28.

Vatansever, S. (2017). *Lisanslı spor yapan ve yapmayan ergenlerin mental iyi oluş, benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Vural, C., ve Okan, İ. (2021). Sporda bilinçli farkındalık: atıcılık spor branşları üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 265-273.

World Health Organisation. (2004). *Promoting mental health; concepts emerging evidence and practice (summary report).* Geneva.

Yavuz, Ü., ve İlhan, E. L. (2023). Spor yapmak ve psikolojik iyi oluş: Üniversite öğrencileri profili. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 28*(1), 1-7.

Yılmaz, M., Kanıt, R., Erdal, M., Yıldız, S., ve Bakış, A. (2016). Bina bakım onarım ödeneklerinin etkin kullanımı maksadıyla ihale bedelini etkileyen faktörlerin yapay sinir ağları ve lineer regresyon yöntemleri ile belirlenmesi. *Politeknik Dergisi, 19*(4), 461-470.

Zhang, C. Q., Li, X., Chung, P. K., Huang, Z., Bu, D., Wang, D., and Si, G. (2021). The effects of mindfulness on athlete burnout, subjective well-being, and flourishing among elite athletes: A test of multiple mediators. *Mindfulness, 12*(8), 1899-1908.

Zhang, L., Zhao, S., Weng, W., Lin, Q., Song, M., Wu, S., and Zheng, H. (2021). Frequent sports dance may serve as a protective factor for depression among college students: a real-world data analysis in China. *Psychology research and behavior management, 14*, 405-422.

6. Sınıf Türkçe Ortak Sınavının Cinsiyete ve Okul Coğrafyasına Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdem BODUROĞLU[1], Oğuz KOÇ[2], Hüseyin EKİNAY[3]

[1] Dr, Müdür Yrd., Millî Eğitim Bakanlığı, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi, erdemboduroglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8318-4914

[2] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Polatlı Hatice-Mevlüt Yılmaz Bilim ve Sanat Merkezi, oguzkoc20@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8656-6069

[3] Müdür, Millî Eğitim Bakanlığı, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi, ekinay51@gmail.com, ORCID:0000-0001-8049-3682

Gönderilme Tarihi: 02.03.2023 Kabul Tarihi: 23.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1258944

Atıf: "Boduroğlu, E., Koç, O., ve Ekinay, H. (2024). 6. Sınıf türkçe ortak sınavının cinsiyete ve okul coğrafyasına göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *Millî Eğitim, 53*(244), 1773-1788. DOI: 10.37669/milliegitim.1258944"

Öz

İllerde kurulan Ölçme Değerlendirme Merkezleri aracılığıyla son dönemlerde farklı sınıf düzeylerinde bazı sınavlar il genelinde ortak sınav şeklinde yapılmaktadır. Bu sınavların güvenirlik ve geçerliğinin artırılması amacıyla atılacak adımlar önem arz etmektedir. Bu araştırmada da Niğde ilinde 6.sınıf düzeyinde yürütülen Türkçe dersi ortak sınavının cinsiyet ve okul coğrafyasına göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında 6.sınıf Türkçe sınavına katılan 5032 öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi ortak sınavının hem cinsiyete hem de coğrafyasına göre güçlü değişmezlik sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu neticede gruplar arasındaki ortalama farklılıkların ölçülen örtük özellikteki gerçek farklılıktan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *ortak sınav, ölçme değerlendirme merkezi, ölçme değişmezliği, yapısal eşitlik modeli, çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi*

Examining the Measurement Invariance of the 6th Grade Turkish Common Exam by Gender and School Location: The Example of Niğde Province

Abstract

Through the Measurement and Evaluation Centers established in the provinces, some examinations at different grade levels have been held in the form of a common examination throughout the province in recent years. The steps to be taken in order to increase the reliability and validity of these exams are important. In this study, it was aimed to examine the measurement invariance of the Turkish lesson common exam conducted at the 6th grade level in Niğde province according to gender and school location. 5032 students who participated in the 6th grade Turkish exam in the 2019-2020 academic year constitute the research group. As a result of the research, it was found that the Turkish lesson common exam provides strong invariance according to both gender and school location. In this way, it can be stated that the mean differences between the groups are due to the real difference in the implicit trait measured.

Keywords: *common exam, measurement and evaluation centers, measurement ınvariance, structural equation modeling, multi-group confirmatory factor analysis*

Giriş

Psikolojik yapılar ancak dolaylı yoldan ölçülebildiği için bu tür değişkenleri ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Psikolojik ölçme süreçleri bazı sorunlar barındırmaktadır. Bu sorunlardan bazıları: herhangi bir yapının ölçümüne yönelik tek bir yaklaşımın evrensel olarak kabul edilememesi, davranış evreninin sınırlı sayıdaki örneklemi üzerinde çalışılabilmesi, elde edilen ölçme sonuçlarına birçok hata kaynağının karışabilmesi, kullanılan ölçeklerin biriminin iyi tanımlanamamış olması, psikolojik yapıların kavramsal ve operasyonel tanımlamalarında güçlüklerle karşılaşılması olarak ifade edilebilir Bahsedilen bu sorunlar ölçme araçlarından elde edilen sonuçların geçerliğini de tartışmalı hâle getirmektedir (Crocker ve Algina, 1986). Literatürde geçerlik konusunda farklı tanımlamalar ve sınıflamalar yer almaktadır. Genel anlamda geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin kanıt toplama süreci olarak ifade edilebilir. Yeteri kadar geçerlik kanıtı elde edilmesi ölçme aracından elde edilen sonuçların daha anlamlı olarak yorumlanmasını sağlayacaktır (Kane, 2006; Messick, 1995; Sireci, 2007). Özellikle farklı alt grupların ya da bireylerin karşılaştırıldığı çalışmalarda bir geçerlik kanıtı olarak ölçme değişmezliğinin incelenmesi gerekmektedir.

Ölçme değişmezliği, ölçülmek istenilen yapının farklı alt gruplarda (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kültür vb.) aynı şekilde ölçülüp ölçülmediğine dair istatiksel kanıt sunar. Farklı gruplardaki bireyler ölçme aracında yer alan maddeleri aynı şekilde yorumlamıyorsa bu durum ölçme değişmezliğinin ihlal edildiği anlamına gelir ve gruplar arasında yapılan karşılaştırmaların hatalı yorumlanmasına yol açabilir (Vandenberg ve Lance, 2000). Literatürde ölçme değişmezliğinde kullanılan yöntemler genellikle iki temel başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çatısı altında ele alınan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemi, diğeri ise Madde Tepki Kuramı altında ele alınan değişen madde ve test fonksiyonu belirleme yöntemidir. İki yöntem de çeşitli benzerlik ve farklılıklarına rağmen ölçme değişmezliğinin incelendiği araştırmalarda başvurulan yöntemlerdendir (Raju, Laffitte ve Byrne, 2002). YEM analizleri sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır ve bu çerçevede Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA) ile ölçme değişmezliği incelenmektedir (Cheung ve Rensvold, 2002). ÇGDFA, oluşturulan modelin alt gruplarda aynı olup olmadığının test edildiği ve DFA'nın iki ya da daha çok sayıdaki grupta eş zamanlı olarak uygulandığı bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçme değişmezliği dört aşamada ele alınır. Bunlar: 1-Yapısal/Biçimsel Değişmezlik, 2-Zayıf/Metrik Değişmezlik, 3-Güçlü/Skalar Değişmezlik, 4-Katı Değişmezlik modelleridir. Yapısal değişmezlik, ölçme değişmezliğinin ilk adımıdır ve bu adım sağlanmadığında diğer model karşılaştırma aşamalarına devam edilmesi anlamlı değildir. Değişmezlik sağlandığında maddelerin alt gruplarda aynı yapıyı ölçtüğü sonucuna varılır. Zayıf değişmezlikte yapısal değişmezliğe ilave olarak madde faktör yüklerinin gruplar arasında aynı olup olmadığı test edilir. Güçlü değişmezlikte ise diğerlerine ek olarak alt gruplarda regresyon sabitlerinin eşitliği sınanır. Bu değişmezliğin sağlandığı durumlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırması anlamlıdır. Son olarak katı değişmezlik aşamasında madde hata varyanslarının da eşit olup olmadığı test edilir. Bu aşamanın sağlanması pratikte pek mümkün olmamaktadır (Cheung ve Rensvold, 2002; Meredith, 1993; Wu, Li ve Zumbo, 2007).

Ülkemizde yürütülen araştırmalarda ölçme değişmezliğinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmasına rağmen özellikle son dönemlerde PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS gibi uluslararası araştırmalarda ve bazı ulusal araştırmalarda ölçme değişmezliği çalışmalarının daha yaygın

olarak yürütüldüğü söylenebilir. Seçme ve yerleştirme amacıyla yürütülen Liselere Giriş Sınavları (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavlarında (YKS), Öğrenci Başarı İzleme ve Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi eğitim araştırmalarında, iller bünyesinde yürütülen ortak sınav çalışmalarında ve diğer ulusal çalışmalarda ölçme değişmezliğinin incelenerek bir geçerlik kanıtı olarak sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ulusal ölçekte yürütülen sınavlarda ölçme değişmezliği araştırmasının yapıldığı bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir:

Kütük (2019) araştırmasında Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Kabul Sınavı'nın cinsiyet, sınav dili ve ülke değişkenlerine göre ölçme değişmezliğini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre genel yetenek testinde cinsiyete göre yapısal değişmezliğin sağlandığı görülmüştür. Sınav dili ve ülke gruplarına göre ise ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı ifade edilmiştir. Matematik alt testinde ise cinsiyet ve ülke değişkenleri için ölçme değişmezliği sağlanırken sınav dili değişkenine göre ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı belirtilmiştir.

Ülkü (2019) ölçme değişmezliği incelemesini 2016 yılı ABİDE uygulaması üzerinde yürütmüştür. Araştırmada öğrenciler, öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve eğitim düzeylerine göre alt gruplara ayrılmıştır. Türkçe ve Fen testlerinin oluşturulan alt gruplarda ölçme değişmezliğinin aşamalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altıntaş ve Kutlu (2020) araştırmasını Ankara Üniversitesi Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'na katılan 2134 birey arasından seçilen 1110 kişilik örneklem üzerinde yürütmüştür. Sınavda yer alan Temel Öğrenme Becerileri Testi'nin ülkelere ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Eş zamanlı Örtük Sınıf Analizi yöntemi ile ölçme değişmezliği sınanmış ve testin cinsiyet ve ülkelere göre oluşturulan alt gruplarda ölçme değişmezliğini sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eriştiren (2021) çalışmasında, 2018 LGS Türkçe testi üzerinde cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre ölçme değişmezliği ve Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) incelemesi yapmıştır. Sınava giren grup arasından rastgele seçilen 3000 örneklem üzerinde yürütülen bu çalışmada Türkçe testinin oluşturulan alt gruplarda ölçme değişmezliğinin tüm aşamalarını sağladığı görülmüştür.

Şenel (2022) araştırmasında ortaöğretime geçişte uygulanan merkezî sınavın, özel öğrenme güçlüğüne sahip olan ve olmayan öğrencilere göre ölçme değişmezliğini incelemiştir. Araştırmada 994 öğrenci özel öğrenme güçlüğüne sahip iken 1000 öğrencinin ise özel gereksinimi olmadığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınavın hiçbir alt testinin öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü gösterme durumuna göre ölçme değişmezliğini sağlamadığı görülmüştür. Bu durumda özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin merkezî sınav puanlarının kıyaslanmasının doğru olmayacağı belirtilmiştir. Büyük ölçekli ve yüksek riskli sınavlardaki test geliştirme süreçlerinde özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son dönemlerde 81 ilde kurulan Ölçme Değerlendirme Merkezleri sayesinde il genelinde bazı sınıf düzeylerinde ortak sınavlar yapılmaktadır. Yapılan bu sınavların sonuçları öğrencilerin karne notuna etki etmektedir. Test geliştirme sürecinde yer alan adımlara dikkat edilerek geliştirilen bu sınavlar için çeşitli güvenirlik ve geçerlik kanıtları elde edilmektedir. Sınav sonrasında yayımlanan raporlar ile sahadaki paydaşlara dönüt verilerek öğrenme eksiklerinin giderilmesi amaçlanmaktadır. Ortaya konulan raporlarda çeşitli demografik özelliklere göre alt gruplar arası karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Bu karşılaştırmaların daha anlamlı olarak yorumlanabilmesi için ölçme değişmezliğinin incelenmesi gerektiği bilinmektedir. Bu araştırma ile bundan sonra yapılacak ortak sınavlarda ve hazırlanacak raporlarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi gerekliliği açısından bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçlarla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe ortak sınavında cinsiyet açısından ölçme değişmezliği sağlanmakta mıdır?
2. Türkçe ortak sınavında okul coğrafyası açısından ölçme değişmezliği sağlanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi koordinesinde 2019-2020 eğitim öğretim birinci yarıyılı 6. sınıflar Türkçe ortak sınavı kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler üzerine gerçekleştirilmiştir.

Ortak sınav uygulamasının çalışma kapsamında, cinsiyet ve okul coğrafyası (kent-kırsal) değişkenlerine göre ölçme değişmezliği sağlayıp sağlamadığı incelenecektir. Bu açıdan çalışmanın ilişkisel modelde olduğu ifade edilebilir. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu sayede kavramların ve olguların daha iyi anlaşılabilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Tablo 1

Araştırma Evreninin Cinsiyet ve Okul Coğrafyasına Göre Dağılımı

		Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	2417	48
	Erkek	2615	52
Bölge	Kent	3280	65
	Kırsal	1752	35

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubundaki 5032 öğrencinin %48'i kız, %52'si erkektir. Tüm öğrencilerin 3280'i (%65) kentsel bölge okullarında iken 1752'si (%35) kırsal bölge okullarında eğitim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Niğde ili genelinde 6. sınıflara uygulanan Türkçe dersi ortak sınavından elde edilmiştir. Bu sınavda öğrencilere 20 maddeden oluşan bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi, hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak 7 alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında test ve madde istatistiklerine göre nihai form oluşturulmuş ve bu form öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan başarı testinde yer alan 20 maddenin güçlük indeksinin 0,27 ile 0,90 arasında değiştiği ve madde güçlükleri ortalamasının 0,66 olduğu görülmüştür. Ayırt edicilik indeksleri nokta çift serili korelasyon katsayı ile hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,38 ile 0,63 arasında değiştiği ve ortalamasının 0,48 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre testin kolay ve yüksek ayırt edicilikte olduğu ifade edilebilir (Crocker ve Algina, 1986; Urbina, 2014). Testin güvenirlik katsayısını hesaplamak için Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanılmış ve bu değer 0,81 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme değişmezliği analizi için ise ÇGDFA yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizler Factor programı 11.05.01 (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) sürümü ve Mplus programı (Muthén ve Muthén, 2017) 8.3 sürümü kullanılmıştır.

Veri seti açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirebilmek amacıyla tesadüfi olarak iki alt gruba ayrılmıştır. Veriler kategorik olduğu için açımlayıcı faktör analizi (AFA), tetrakorik korelasyon matrislerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve faktörleştirme yöntemi olarak "uls" kullanılmıştır. AFA uygularken her bir değişken için 10-15 katı bireye ihtiyaç duyulmakta olup analiz için kullanılan 2516 öğrenci verisinin yeterli olduğu ifade edilebilir. KMO değerinin 0,93 olduğu ve Barlett Küresellik Testinin ise anlamlı olduğu $p<0,001$ görülmüştür. Bu doğrultuda bulunan KMO ve Barlett değerleri, veri setinin AFA'ya uygun olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını incelemek için korelasyon matrisi incelenmiş ve 0,90'dan büyük ilişki düzeyi olmadığı görülmüştür.

Gerçekleştirilen AFA sonucunda özdeğeri 1'den büyük 3 boyut bulunmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen Paralel Analiz sonucunda ise 2 adet boyut önerildiği görülmüştür. Bununla birlikte ilk boyutun tek başına varyansın %38'ini açıklaması, birinci boyut ve ikinci boyut arasında özdeğer açısından yaklaşık üç katlık bir fark bulunması, tek boyutlu yapı için madde faktör yüklerinin 0,30'dan büyük olması, uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması (RMSEA=0,08, TLI=0,95, CFI=0,95, GFI=0,94, AGFI=0,93) ve teorik olarak başarı testinin tek boyutlu yapıda olması gereklilikleri doğrultusunda Türkçe başarı testinin tek boyutlu olduğu ifade edilebilir.

AFA sonucundan sonra diğer veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinde kestirilen parametre sayısının en az 20 katı örneklem büyüklüğü önerilmektedir. Bununla birlikte parametre sayısının 10 katı ya da en az 200 örneklem olması gerekliliği de ifade edilmektedir (Kline, 2016). 2516 öğrenciye ait veri ile işlemler gerçekleştirildiği için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Çoklu bağlantı olup olmadığını

incelemek için ise tetrakorik korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu bağlantı sorunu olmaması için maddeler arasında .90'dan daha alt düzeyde ilişkisi olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Maddelere ait ilişki düzeylerinin .04 ile .72 arasında değiştiği bulunmuştur. Buradan hareketle çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilir. Kestirim yöntemi olarak ikili puanlanan maddelerde kullanılması önerilen "WLSMV" kullanılmıştır (Gana ve Broc, 2019). Analiz sonucunda uyum indeksleri yeterli bulunmamış ve modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonucunda uyum yakalanmasına karşın madde 1, madde 9 ve madde 11'in madde faktör yüklerinin 0,30'dan düşük olduğu görülmüştür. Maddelerin çıkarılmasından sonra DFA analizi tekrar gerçekleştirilmiş ve madde faktör yüklerinin 0,31 ile 0,82 arasında ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Sonrasında ise model veri uyumu incelenmiştir. Uyum indekslerine yönelik bilgiler ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Düzey	İyi Düzey	Model Değeri
^{2}	p>0,05	p>0,05	p>0,05
^{2}/sd	2<^{2} /df ≤ 8	0 ≤^{2}/df ≤ 2	2,16
RMSEA	0,05<RMSEA≤0,08	0≤RMSEA≤0,05	0,021
TLI	0,90≤TLI<0,95	0,95≤TLI≤1,00	0,989
CFI	0,90≤CFI<0,95	0 ,95≤CFI≤1,00	0,990

(Hu ve Bentler, 1999; Schumacher ve Lomax, 2004; Kline, 2011)

Tablo 2'de yer alan uyum indeksleri incelendiğinde ^{2} değeri haricinde RMSEA değerinin kabul edilebilir, CFI ve TLI değerlerinin ise iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. ^{2} değeri örneklemin büyük olmasında etkilenmesinden kaynaklı olarak anlamlı çıktığı ifade edilebilir (Kline, 2011). Buradan hareketle ^{2}/sd değeri incelenmiş ve 0,06 olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Brown (2015) ÇGDFA değişmezlik değerlendirilmesine her grup için ayrı ayrı modelin değerlendirilmesi ile başlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda çalışmada ölçme değişmezliği açısından ele alınacak kategoriler açısından ayrı ayrı DFA gerçekleştirilmiştir. Kız ve kent gruplarında

madde 6'nın faktör yükünün 0,30'dan küçük olduğu görülmüştür. Madde 6 analizlerden çıkarılarak tekrarlanmıştır. Kırsal grubu, madde 18 haricinde tüm gruplarda madde faktör yüklerinin 0,30'dan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu kapsamda cinsiyet açısından işlemler gerçekleştirilirken madde 18 dâhil edilmiş, okul coğrafyası açısından ise dâhil edilmemiştir. Uyum indekslerine yönelik bilgiler ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Alt Gruplar İçin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kız	Erkek	Kent	Kırsal
^{2}	P<0,05	P<0,05	P<0,05	P<0,05
^{2}/sd	1,71	1,44	1,83	1,30
RMSEA	0,025	0,018	0,022	0,020
TLI	0,983	0,984	0,989	0,992
CFI	0,985	0,995	0,990	0,991

Tablo 3'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki bulgular sonucunda ÇGDFA ile ölçme değişmezliği analizine geçilmiştir. Muthén ve Muthén, (2017) ölçme değişmezliğinde ikili değişkenler ve ağırlıklı en küçük kareler tahmini için yalnızca biçimsel ve skaler modellerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple ölçme değişmezliği için biçimsel ve skaler değişmezlik incelenmiş ve "Theta" parametreleştirmesi kullanılmıştır.

Ölçme değişmezliğinde ki-kare fark testi farklı seviyelerdeki modeller arasında karşılaştırma yapmak için kullanılmaktadır ancak büyük örneklem ile gerçekleştirilen çalışmalarda yanlış sonuçlar üretilmesine neden olabilmektedir (Şen, 2020). Cheung ve Rensvold (2002), Meade, Johnson ve Brady (2008) ve Chen (2007) büyük örneklemlerde uyum indeksleri arasındaki farka bakılmasını belirtmişlerdir. Cheung ve Resvold (2002) CFI değerinde 0,010 veya daha düşük değişikliklerin kısıtlı değişmezlik hipotezinin reddedilmemesi yönünde bir kanıt olduğunu belirtmişlerdir. Chen (2007) ise bazı durumlarda $\Delta CFI \leq 0.010$ ve $\Delta RMSEA \leq 0.015$ ölçütlerinin birlikte kullanıldığında doğru sonuç verdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ birlikte ele alınarak analiz edilmiştir.

Etik Konular

Araştırmanın etik kurul izni Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulunun 04.10.2022 tarih ve 262357 sayılı onayı ile alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışma Türkçe ortak sınavı uygulamasının cinsiyet ve okul coğrafyası gruplarına göre ölçme değişmezliğini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular araştırma problemleri çerçevesinde sırasıyla raporlanmıştır.

1. Türkçe ortak sınavının cinsiyete göre ölçme değişmezliği

Türkçe ortak sınavından elde edilen ikili veriler cinsiyet açısından ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliği analizi biçimsel ve skaler olarak aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Sonuçları

Değişmezlik Türü	^{2}	sd	RMSEA	CFI	TLI	ΔRMSEA	ΔCFI
Biçimsel	329,339	208	0,022	0,991	0,990	-	-
Skaler	407,928	222	0,026	0,986	0,985	0,004	0,005

Tablo 4 incelendiğinde hem biçimsel değişmezlik hem de skaler değişmezlik düzeyinde uyum indekslerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (RMSEA<0,05; CFI>0,95; TLI>0,95). Bununla birlikte değişmezlik düzeyleri arasındaki uyum indeksi farklılıklarının da istenilen düzeyde olduğu ve skaler (güçlü) değişmezliğin sağlandığı ifade edilebilir (ΔCFI ≤ 0,010; ΔRMSEA≤ 0,015). Buradan hareketle madde ortalamalarının cinsiyet grupları arasında aynı olduğu ve ölçeğin cinsiyet grupları için aynı şekilde kullandığı varsayılabilir.

2. Türkçe ortak sınavının okul coğrafyasına göre ölçme değişmezliği

Türkçe ortak sınavından elde edilen ikili veriler okul coğrafyası açısından ÇGDFA yöntemi ile ölçme değişmezliği analizi biçimsel ve skaler olarak aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Coğrafyasına Göre Ölçme Değişmezliği Sonuçları

Değişmezlik Türü	^{2}	sd	RMSEA	CFI	TLI	ΔRMSEA	ΔCFI
Biçimsel	279,653	180	0,021	0,991	0,990	-	-
Skaler	295,625	193	0,021	0,991	0,990	0,000	0,000

Tablo 5 incelendiğinde hem biçimsel değişmezlik hem de skaler değişmezlik düzeyinde uyum indekslerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (RMSEA<0,05; CFI>0,95; TLI>0,95). Bununla birlikte değişmezlik düzeyleri arasındaki uyum indeksi farklılıklarının da istenilen düzeyde olduğu ve skaler (güçlü) değişmezliğin sağlandığı ifade edilebilir (ΔCFI ≤ 0,010; ΔRMSEA≤ 0,015). Buradan hareketle madde ortalamalarının okul coğrafyası grupları arasında aynı olduğu ve ölçeğin okul coğrafyası grupları için aynı şekilde kullandığı varsayılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

81 ilde kurulan Ölçme Değerlendirme Merkezleri aracılığı ile il genelinde birçok dersten ortak sınav uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu sınavların karne notu yerine geçtiği durumlarda test geliştirme sürecinin ve sonrasında gerçekleştirilen raporlama çalışmalarının titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Geliştirilen test maddelerinin herhangi bir gruba avantaj ya da dezavantaj sağlamaması, sürece dair güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının hazırlanan raporlarda sunulması ve paydaşlara dönüt verilmesi önem arz etmektedir. Yüksek riskli sınav kategorisinde olmayan bu uygulamalarda öğrencilere ve öğretmenlere verilecek geri bildirimler ile süreç içerisindeki güçlü ve zayıf yönler ortaya çıkarılabilecek, öğrenme eksiklikleri giderilebilecektir. Bu araştırmada Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi tarafından il genelinde gerçekleştirilen 6.sınıf Türkçe ortak sınavının cinsiyet ve okul coğrafyasına göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre hem cinsiyete hem de okul coğrafyasına göre ölçme değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. Yani ölçülmek istenilen yapı, cinsiyet ve okul coğrafyası alt gruplarında aynı şekilde ölçülmektedir. Bu durumda gruplar arasında yapılacak karşılaştırmaların anlamlı olacağı ifade edilebilir.

Türkiye'de ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bazı sınavlarda ölçme değişmezliği araştırmalarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu sınavlardan bazıları ABİDE, LGS ve PISA gibi geniş ölçekli sınavlardır. Bu sınavlarda cinsiyet, ülke, sınav dili, eğitim düzeyi, öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü olup olmama durumu vb. değişkenlerdeki alt gruplar açısından ölçme değişmezliği incelemeleri yapılmıştır. Başarı testleri haricinde geliştirilen ve uyarlanan birçok ölçek çalışmasında da ölçme değişmezliği araştırması yürütülmüştür. Özellikle cinsiyet değişkeni açısından yanlılık ve ölçme değişmezliği araştırmaları ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı veya kısmi model düzeyinde sağlandığı görülmüştür (Coşkun, 2023; Gündeğer, 2023). Bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Altıntaş ve Kutlu, 2020; Eriştiren, 2021; Kütük, 2019).

Bölgesel çapta gerçekleştirilen ortak sınavlar ve eğitim araştırmalarında, test ve madde analizleri ile birlikte DMF, yanlılık ve ölçme değişmezliği çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle esas uygulamalar öncesindeki pilot uygulamalarda bu çalışmaların gerçekleştirilmesi ile karşılaşılacak sorunların önüne geçilebileceği ifade edilebilir. Test geliştirme sürecinde görev alan öğretmenlerin ölçme değişmezliği ve yanlılık konularında uygulama öncesinde bilgilendirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada cinsiyet ve okul coğrafyası değişkenlerine göre ölçme değişmezliği incelemesi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni, ölçme değişmezliği çalışmalarında yaygın olarak incelenmesi sebebiyle araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Okul coğrafyasının ve yaşanılan bölgenin ise Türkçe becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda kırsal ve kent öğrencilerinin Türkçe becerilerinin kentteki öğrenciler lehine farklılaştığını gösteren çalışmalar vardır (Coşkun, 2023; Deniz, 2003). Bu sebeple okul coğrafyası değişkeni araştırma kapsamında incelenmiştir. Başka araştırmalarda, farklı alt gruplar için (devlet-özel okul, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu vb.) ölçme değişmezliği ve yanlılık çalışmaları gerçekleştirilebilir. Türkçe ortak sınavının yapıldığı farklı illerdeki uygulamalarda benzer çalışmalar tekrarlanarak madde ve test hazırlama sürecinin daha nitelikli hâle getirilmesi sağlanabilir. Ölçme Değerlendirme Merkezleri aracılığıyla sadece bilişsel testlerin değil duyuşsal alana yönelik ölçeklerin de ölçme değişmezliği çalışmaları geniş örneklemler üzerinde incelenebilir.

Kaynakça

Abell, N., Springer, D. W., and Kamata, A. (2009). *Developing and validating rapid assessment instruments*. Oxford University Press.

Aksu, G., Guzeller, C. O., and Eser, M. T. (2017). Analysis of maths literacy performances of students with Hierarchical Linear Modeling (HLM): The Case of PISA 2012 Turkey. *Education and Science,* Vol 42, 247-266.

Altıntaş, Ö., ve Kutlu, Ö. (2020). Ankara üniversitesi yabancı uyruklu öğrenci seçme testinin ölçme değişmezliğinin örtük sınıf ve rasch modeline göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(203).

Arıkan, Ç. A., and Zorbaz, S. (2020). Measurement invariance of the satisfaction with life scale across gender and time. *Turkish Journal of Education*, *9*(4), 260-272.

Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research. *New York, NY: The Guilford Press.*

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (23. baskı)*. Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. Baskı)*. Pegem Akademi.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. Structural equation modeling: *A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464-504.

Cheung, G. W., and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, *9*(2), 233-255.

Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.

Coşkun, F. (2023). PISA 2018 verisi üzerinden öğrencilerin kültürlerarası iletişim algısının örtük sınıf modelleri ile incelenmesi: Türkiye örneklemi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1)*, 1-20*.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *(13),* 233.

Durmaz, M. (2019). *Okul motivasyonu ölçeğinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Embretson, S. E., and Reise, S. P. (2013). *Item response theory*. Psychology Press.

Eriştiren, İ. (2021). *Ortaöğretime geçiş s*ınavlarında ö*lçme değişmezliği ve dmf'nin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ferrando, P.J., and Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, *29*(2), 236-241. https:/ doi: 10.7334/psicothema2016.304

Gana, K., and Broc, G. (2019*). Structural equation modeling with lavaan.* John Wiley & Sons.

Gündeğer, C. (2023). E-değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin madde yanlılığının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1) , 249-271.

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling*: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kane, M. T. (2006). Validation. *Educational measurement*, *4*(2), 17-64.

Kline, R. B., (2011). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.

Kline, R. B. (2016). *Practice of principles of structural equation modeling*. Guilford.

Meade, A. W., Johnson, E. C., and Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of applied psychology*, *93*(3), 568.

Meredith, W. (1993). MI, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika, 58*, 525-543.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50,* 741-749.

Muthén, L.K., and B.O. Muthén. (2017). *Mplus user's guide*, 8th ed. Muthén & Muthén.

Raju, N. S., Laffitte, L. J., and Byrne, B. M. (2002). Measurement equivalence: A comparison of methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. *Journal of Applied Psychology*, *87*(3), 517.

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. *Psychology Press.*

Sireci, S. G. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher 36,* 477-481.

Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Şenel, S. (2022) Measurement invariance of Turkish "central exam for secondary education" by specific learning disability. *Journal of Advanced Education Studies*, *4*(2), 88-105.

Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing (2nd Edition).* John Wiley & Sons

Ülkü, S. (2019*). ABİDE 2016 Türkçe ve fen bilimleri alt-testlerinin öğretmen özelliklerine göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (5. Baskı).* Pearson Education.

Van de Schoot, R., Lugtig, P., and Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European journal of developmental psychology*, *9*(4), 486-492.

Vandenberg, R. J., and Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational research methods*, *3*(1), 4-70.

Wu, A., D., Li, Z., and Zumbo, B., D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multigroup confirmatory factor analysis: a demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *12*(3), 1-26.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Fene İlişkin Şemalarının İncelenmesi: Bilişsel Harita Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esra DOĞANAY KOÇ[1]

[1] Dr., Uşak Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, dgnyesra1991@gmail.com. 0000-0002-7157-6790

Gönderilme Tarihi: 04.04.2023 Kabul Tarihi: 12.09.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1276920

Atıf: "Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarının incelenmesi: Bilişsel harita örneği. *Millî Eğitim, 53*(244), 1789-1820. DOI: 10.37669/milliegitim.1276920"

Öz

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanları için kritik bir süreçtir. Bu dönemde verilecek fen eğitimi de günümüzde daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Çocuklara, etkinliklerle ve fen merkezlerindeki materyaller aracılığıyla fen eğitimine karşı olumlu tutum, merak ve becerileri kazandırmak mümkündür. Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okul öncesi eğitime devam eden gönüllü 4-6 yaş arası 4'ü kız ve 11'i erkek olan 15 çocuk ile nitel yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından "Fene İlişkin Şemalar İçin Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Görüşme Formu" hazırlanmış ve hazırlanan forma uzman görüşleri sonrasında son hâli verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak fen kavramını deney ile ilişkilendirdikleri, daha önceden fen etkinliği yaptığını, anlattığı fen etkinliğinin deney yöntemi ile yapıldığı ve fizik bilim konulu bir etkinlik olduğu, fen eğitiminin deney yapmayı öğrettiği, fen etkinliklerini ev ortamında bilim adamı gibi ya da günlük kıyafetler giyinerek yapmamız gerektiği, sınıflarında fen merkezi olmasına rağmen çocuklarının farkında olmadığı, fen merkezinde deney malzemelerinin bulunduğu, fen merkezinde mikroskop ve su ile vakit geçirmekten hoşlanıldığı ve fen etkinliklerini daha çok erkek çocukların sevdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, fen eğitimi, fen merkezi, bilişsel harita*

Investigation of Preschool Children Schemes Related to Science: Example of Cognitive

Abstract
Preschool period is a critical process for all developmental areas of children. Science education to be given in this period has started to gain more importance today. It is possible to provide children with positive attitudes, curiosity and skills towards science education through activities and materials in science centers. In this study, it was aimed to examine the schemas of preschool children science by cognitive mapping method. The research was conducted using a phenomenological from qualitative research methods. The research data were collected by qualitative semi-structured interview method with 15 children, 4 girls and 11 boys, aged 4-6 years, who were volunteering to attend pre-school education. "Interview Form with Preschool Children for Schemes of Science" was prepared by the researchers and the form was finalized after expert opinions. According to the results of the research, preschool children generally associate the concept of science with experiment, they have done science activities before, the science activity they describe is done with the experimental method and it is an activity on physics, science education teaches experimenting, they do science activities at home, scientists It is seen that we have to do something similar or dressed in casual clothes, although it is a science center, their children are not aware of, that there are experimental materials in the science center, that it is liked to spend time with a microscope and water in the science center, and that science activities are more liked by boys. Suggestions were made in line with the results of the research.

Keywords: *preschool period, early childhood, science education, science center, cognitive map.*

Giriş

Okul öncesi dönem çocuğun bireysellikten çıkarak toplumsallaştığı ve aktif bir şekilde sürekli yeni bilgiler öğrendiği bir süreci kapsamaktadır (Alptekin, 2018). Yaşamın bu kritik dönemi, çocukların bilgilerinin miktarı ve çeşitliliğinde şaşırtıcı bir artışla göze çarpmaktadır. Özellikle 2-7 yaş arasında çocuklar binlerce kelimeyi, sayma ve akıl yürütmeyi, diğer insanların duygu ve düşüncelerini okuyabilmeyi, fizik ve biyoloji ile ilgili kavram ve olguları öğrenebilmektedir (Gelman, 2005). Bu nedenle yaşadığı dünyayı tanımak ve anlamlandırmak için okul öncesi dönemde fen eğitimi önemli görülmektedir (Okur Akçay, 2015). Okul öncesi eğitimde fen eğitiminin amacı ise doğal dünyayı bilimsel araştırma olarak bilinen bir süreçle anlamaktır. Böylece fen eğitiminde yer alan suyun neden buharlaştığı, bitkilerin neden belirli yerlerde büyüdüğü, hastalığa neyin neden olduğu, elektriğin nasıl çalıştığı, kirli su veya hastalıkların nasıl yayıldığı gibi bilimsel bilgi içerikli sorulara cevap aranarak çocukların çevremizdeki olayları anlamasına yardımcı olunmakta ve neler olabileceğini tahmin etmelerine yardımcı olunabilmektedir (Worth,

2010). Bu kadar bilgi sunan ve genellikle keşiflerin ve teknolojik başarıların bir ansiklopedisi olarak görülen fende öğrenilen her şey okul öncesi dönemden başlayıp lise boyunca her gün devam ettirmeye çalışılsa bile her bilgiyi öğrenmek ve keşfetmek yine de imkânsızdır. Ancak buna rağmen çok fazla öğretmen çocuklara feni öğretme görevine herkesin ezberleyebileceği bir bilgi yığınıymış gibi yaklaşmaktadır (Charlesworth ve Lind, 2010). Bununla birlikte küçük çocukların somut ve basit düşünürler olduğuna dair yaygın görüş modası da geçerek artık araştırmalar, çocukların düşüncelerinin şaşırtıcı derecede karmaşık olduğunu gösterse de mevcut fen eğitiminin çoğu eski varsayımlara dayanmaktadır ve bu nedenle çocukların yapabileceklerinden çok yapamadıklarına odaklanmaktadır. Oysaki çocuklar, deneyimleri değişken ve öğrenecek daha çok şeyleri olsa da bilimsel düşüncenin temellerini oluşturan çok çeşitli akıl yürütme süreçlerini kullanabilmektedir (National Research Council, 2007). Kısacası okul öncesi dönemden itibaren bireylerin bilimi anlamlandırması ve gerekli becerileri kazanmasına odaklanılmalıdır.

Fen eğitiminde cinsiyetin de etkili bir faktör olduğu gözlenmekte ve okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yalnızca kadın olması nedeniyle kız çocuklarının öğretmenlerini daha fazla rol model alması ve öğretmenlerin bilim hakkındaki inançlarına uyum sağlaması daha olasıdır. Bu nedenle kızlar, algılanan benzerlik nedeniyle cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin kendi inançlarına daha duyarlı olduklarından ve ayrıca bilimle ilgili toplumsal olarak yaygın klişelerin hedefi olduklarından özellikle savunmasız olabilmektedir. Aynı zamanda kızlar özellikle toplumda yaygın olan kalıp yargılara karşı koyan ve bunun yerine olumlu rol model olarak hareket eden kendine güvenen kadın okul öncesi öğretmenlerinden özellikle yararlanabilmektedir (Oppermann vd., 2019). Bu nedenle fen eğitiminde çocukların zihninde doğru bir şema oluşabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin sorumlulukları oldukça fazladır.

Literatürde yapılan çalışmalar da bu doğrultuda incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile fen etkinliklerinin sıklığı arasında ve çocukların fen öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olduğu, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile fen etkinlik uygulamalarında erkeklere göre kızların motivasyonun daha yüksek olduğu (Oppermann vd., 2019), erken bilim ilgisinin, olumlu benlik kavramlarını ve daha yüksek fen başarısı puanlarını teşvik etmede kızlar için kritik bir destekleyici faktör olduğu (Leibham vd., 2013) ve fene erken dönemde anlamlı bir şekilde katılmanın hem

kızlar hem de erkekler için bilim motivasyonunu desteklediği tespit edilmiştir (Patrick vd., 2008). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitimine devam eden çocukların fene ilişkin şemalarını ortaya koyabilmek adına bu çalışmada bilişsel haritalama tercih edilmiştir.

Bilişsel haritalar Novak ve Gowin (1984) tarafından geliştirilmiş olan kavram haritalarına benzer ancak kavram haritalarında kullanılan kavramlardan daha geniş anlamdaki bilgi birikimlerini ilişkilendirir (Mellado, 1997). Bununla birlikte görüşme verilerindeki metinlerin okuyucu tarafından analiz edilmesine imkân tanır (Miles ve Huberman, 1994). Bilişsel haritaların kullanılmasındaki amaç bireylerin zihinlerindeki gizli bilgileri çıkarmak, bilişsel harita içinde somutlaştırarak göstermek ve kişinin belirli bir alanla ilgili kavramlarını ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri göstermesi (Da Silva vd., 2006; Miles ve Huberman, 1994) nedeniyle bu çalışmayı daha anlamlı hâle getireceği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim alanında bilişsel haritalama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tercih edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimdeki farklı yaklaşımlar, aile katılım çalışmaları ve fen eğitimine karşı tutum ve öz yeterlik algıları hakkındaki bilişsel haritalaması yapılmıştır (Uyanık Balat vd., 2018; Zembat vd., 2019; Ural ve Günşen, 2021). Bu araştırmalarda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum ve yaklaşımlarını ortaya koymada etkili olduğu gözlenmiştir. Fakat literatür taraması yapıldığında okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin bilişsel haritalamasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yapılan çalışma fene ilişkin okul öncesi dönem çocuklarının şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelemeyi amaçlayarak literatüre katkı sağlama, öğretmenlerle fen eğitimine yönelik yapılan araştırmanın çocuklar açısından ele alınmasını sağlama ve yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarının bilişsel haritalama yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden

olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları belirlemeye çalışmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullara bağlı ana sınıfları ve uygulama ana sınıflarına devam eden 15 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Demografik Bilgiler	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	4	26,7
	Erkek	11	73,3
	Toplam	**15**	**100**
Yaş	4 yaş	3	20,0
	5 yaş	4	26,7
	6 yaş	8	53,3
	Toplam	**15**	**100**
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	1	6,7
	Üniversite	12	80,0
	Lisansüstü	2	13,3
	Toplam	**15**	**100**
Baba Öğrenim Durumu	Lise	1	6,7
	Üniversite	12	80,0
	Lisansüstü	2	13,3
	Toplam	**15**	**100**
Annenin Mesleği	Öğretmen	10	66,7
	Hemşire	3	20,0
	Ev hanımı	2	13,3
	Toplam	**15**	**100**

Babanın Mesleği	Doktor	1	6,7
	Polis	1	6,7
	Acil Tıp Teknikeri	1	6,7
	Öğretmen	5	33,2
	Esnaf	6	40,0
	Avukat	1	6,7
	Toplam	**15**	**100**

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve somut bir görsellik üzerinde okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını ortaya koymak amacıyla bilişsel haritalama yönteminin kullanılarak analiz edileceği "Fene İlişkin Şemalar İçin Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Fene İlişkin Şemalar İçin Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Görüşme Formu

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görüşleri ile ilgili bilgiler toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Fene İlişkin Şemalar İçin Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Görüşme Formu" kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce yurt içi ve yurt dışı gerekli literatür taraması yapılarak gerekli maddeler oluşturulmuş ve iki uzman görüşüne sunularak son şekli verilmiştir.

Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenler ve sınıf hakkındaki demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği) içermektedir. İkinci bölümde ise "Fen ne demek, sen daha önce hiç fen etkinliği yaptın mı, bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın, fen etkinlikleri bize ne öğretir, fen etkinliklerini nerelerde yapabiliriz, fen etkinliği yaparken nasıl giyinmeliyiz, sınıfınızda fen merkezi var mı, fen merkezinde neler bulunur, fen merkezinde en çok hangi malzeme ile zaman geçirmeyi seversin, fen etkinliklerini erkekler mi yoksa kızlar mı çok sever?" sorularına yer verilmiştir. Sorular açık uçlu cevaplar alınabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle gerekli etik izinler alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve uygulama ana sınıflarında eğitimine devam eden 4-6 yaş arası 15 okul öncesi dönem çocuğu ile anketin doldurulmasına ilişkin tarih ve saat belirlenmiştir. Görüşme yapılacak çocukların ebeveynlerinden yazılı izin alındıktan sonra okul öncesi dönem çocukları ile belirlenen zamanlarda araştırmacı bire bir görüşme sağlayarak veri toplama sürecinin tamamlanması sağlanmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı, çocukların dikkatini bozmamak adına ses cihazı ile verilerin toplanmasını sağlamıştır. Ses kayıtlarının alınmasında ise birkaç kez dinleme sağlanarak veri analizinin daha sistemli yapılması sağlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına görüşme formu içinde hazırlanan sorular sırayla yöneltilerek ayrıntılı cevap vermeleri için zaman tanınmış ve cevaplarını genişletmeleri için araştırmacı tarafından teşvik edilmiştir. Ayrıca her görüşme çocukların dikkat sürelerinin dikkate alınması nedeniyle ortalama 20-30 dk. arası sürmüştür.

İnandırıcılık

Yapılan araştırmalarda inandırıcılığı artırmak adına birçok inandırıcılığa katkı sağlayan yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden birkaçını kullanmak yapılan araştırmanın inandırıcılığını olumlu yönde destekleyecektir (Yalçınoğlu, 2020). Yapılan bu çalışmada da inandırıcılığın sağlanabilmesi adına dış denetim, uzman incelemesi, katılımcıların rastgele gönüllü okul öncesi dönem çocuklarından seçilmesi, veri toplama sürecinde katılımcıların gerçeğe dayalı cevaplar vermesini destekleyen tekniklerin kullanımı ve katılımcı onayı stratejilerine yer verilmiştir. Dış denetimi sağlamak için yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen formun iki farklı uzman tarafından incelemesi yapılarak son hâlinin verilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların rastgele seçilmesi ile yaş ve cinsiyet değişkenlerinin dengeli dağılımı yapılamamıştır. Fakat okul öncesi dönemde 4-6 yaş arası çocuklarda uygulanan fen eğitimi genel olarak çok benzer içeriklere sahip olduğu için bu değişkenler araştırmaya sadece çeşitlilik katmıştır. Son olarak ise veri toplama sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının verdikleri cevaplardaki gerçeğe dayalılığı kanıtlamak adına konu ile ilgili bilgilerini ölçebilecek soru aralarında detaylara girmeleri istenmiştir.

Araştırma verilerinin son hâli verilen kod, kategori ve tema örüntüleri, araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından da oluşturulması istenerek inandırıcılık düzeyinin artması desteklenmiştir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan görüşe göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmekte ve "G= X ÷ (X + Y) × 100" formülü kullanılarak hesaplanabilmektedir (G: Güvenirlik katsayısını, X: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, Y: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) (Patton, 2002). Yapılan araştırmada da bu formül kullanarak hesaplandığında "96=48 ÷ (48 + 2) x 100" güvenirlik katsayısının %80'nin üzerinde olduğu gözlenmektedir. Görüş ayrılığına düşülen terimler için ise çalışmayı yürüten araştırmacı ile araştırma dışında başka bir araştırmacı ile tekrardan gözden geçirilerek uzlaşmaya varılmıştır. Bu kapsamda araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için veri kaynaklarının seçimi ve gerekçesi, veri toplama, veri analizi ve verinin değerlendirilmesi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen veriler, ortaya çıkan kavram kalıplarına ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde ve yorum eklenmeden doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın analizi için öncelikle Uşak Üniversitesinden E-89784354-050.99-129795 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Ardından veri toplama sürecine geçilerek toplanan veriler yazılı döküm hâline dönüştürülmüş ve görüşme formundan elde edilen nitel bulgular kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarının fene yönelik bilişsel haritalarını oluşturmak üzere araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının fene yönelik vermiş oldukları cevaplarda aynı yönde örtüşen cümleler gruplandırılarak cevaplara yönelik tema ve kodlar oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulara okul öncesi dönem çocukları tarafından verilen cevaplar incelenmiş ve iki alan uzmanından görüş alınarak analiz gerçekleştirilmiştir**.** Analiz sürecinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizinde veri toplama sürecinde elde edilen ve açıklanabilen tüm kavramlara ve ilişkilere ulaşmak aynı zamanda da daha derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Kısacası analiz sürecinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplandırarak bu verilerin

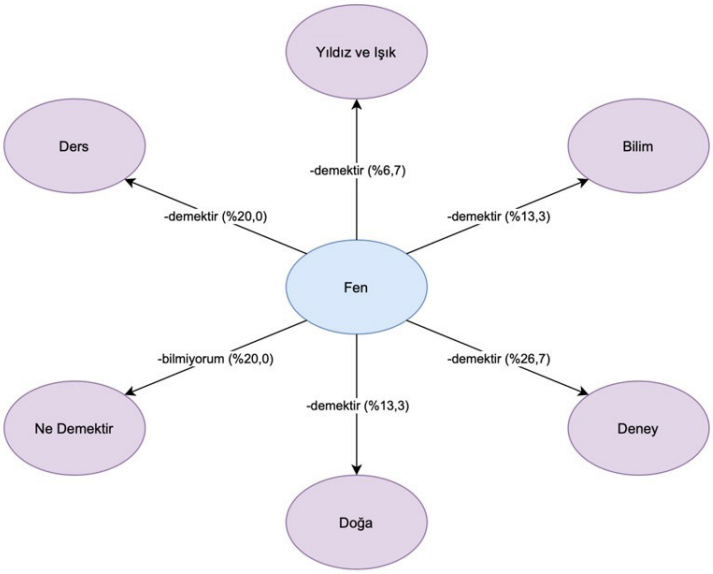
düzenlenmesi ve yorumlanmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan içerik analizi doğrultusunda oluşturulan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Örneğin "Fen nedir?" sorusuna ilişkin çocuklardan alınan cevaplar verdikleri cevap sayısına bakmaksızın kodlara ayrılmıştır. "Deney", "Bilim" gibi genel cevaplar aynı kodlarda birleştirilirken "Yıldız demektir, ışık demektir." şeklindeki özel içerikli cevaplar da ayrı kod olarak ifade edilmiştir. Ardından kodlar somut bir görsellik imkânı sunarak araştırmaya katılan çocukların örnekteki gibi ve diğer tüm sorulara ilişkin kavramları göstermek amacıyla bilişsel haritalama kullanılmıştır. Böylece yapılan bu çalışmada içerik analizi ile elde edilen verilerin görsel bir bütün oluşturması ve daha sistemli bir şekilde incelenebilmesi sağlanmıştır. Fene İlişkin Şemalar İçin Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Görüşme Formu'nda yer alan tüm sorulardan elde edilen cevaplara yönelik analiz sonucunda 11 tema (fen algısı, fen etkinliğine dair farkındalık, yaptığı fen etkinliğini hatırlama düzeyi, fen eğitiminin amacı, fen eğitiminin yapıldığı ortamlar, fen eğitimi yaparken giydiğimiz kıyafetler, fen merkezi algısı, fen merkezi içeriği algısı, fen merkezinde en çok zaman gerilen malzeme, fen etkinliklerinde cinsiyet algısı) elde edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının fen algısı, fen etkinliğine dair farkındalık, yaptığı fen etkinliğini hatırlama düzeyi, fen eğitiminin amacı, fen eğitiminin yapıldığı ortamlar, fen eğitimi yaparken giydiğimiz kıyafetler, fen merkezi algısı, fen merkezi içeriği algısı, fen merkezinde en çok zaman geçirilen malzeme ve fen etkinliklerinde cinsiyet algısı ifadesi için bilişsel haritalama yöntemi ile şemaları incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Şekil 1

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen nedir?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 1'de okul öncesi dönem çocuklarının "Fen nedir?" sorusuna yönelik çocuklar "deney yapmaktır, bilmiyorum, bilim, doğadaki düzeni anlatır, doğa, ders demektir, yıldızlar demek ışık demektir, iyi bir derstir, günlük hayatta kullanılan bilimdir." şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %13,3'ünün (n=2) bilim ve doğa, %26,7'sinin (n=4) deney, %20,0'ının (n=3) ders demektir ve ne demektir bilmiyorum ve % 6,7'sinin (n=1) yıldız ve ışık şeklinde kategorilere girdiği görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Deney yapmaktır. Yanardağ deneyi yapabiliriz. (Ç.3.)

Bilimdir. Bilim adamları buluşlar yapar. (Ç.13.)

Ders demektir. İyi bir derstir. (Ç.9.)

Yıldızlar demek ışık demektir. Çünkü biz bir keresinde okulda yıldızlarla

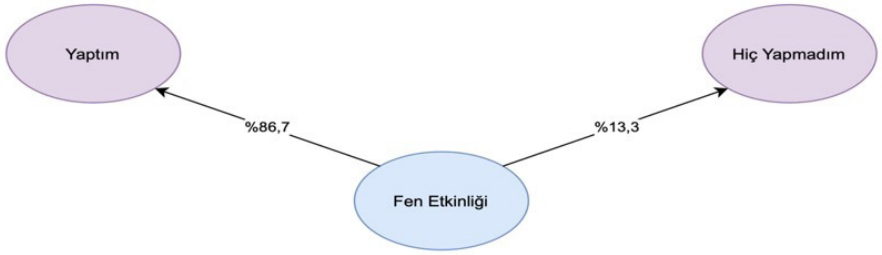
ilgili film izlemiştik. (Ç.10.)

Ne demek olduğunu bilmiyorum. Hiç duymadım. (Ç.11.)

Doğadaki düzeni anlatır. Biz de doğayı tanımış oluruz. (Ç.4.)

Şekil 2

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Sen daha önce hiç fen etkinliği yaptın mı?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



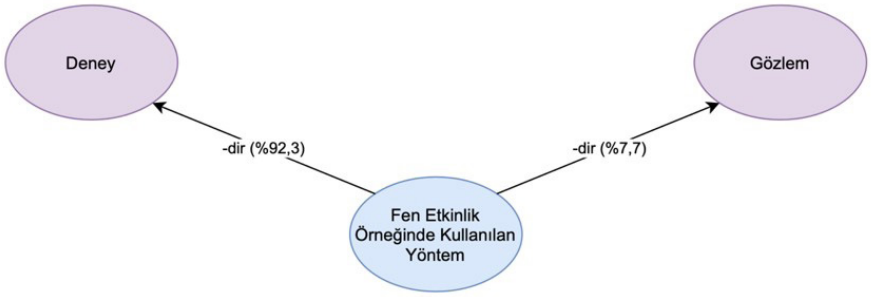
Şekil 2'de okul öncesi dönem çocuklarının "Sen daha önce hiç fen etkinliği yaptın mı?" sorusuna çocuklar "evet, yaptım, okulda yaptım, yapmadım, hayır" şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %86,7'sinin (n=13) daha önce fen etkinliği yaptım ve %13,3'ünün (n=2) "Daha öncesi hiç fen etkinliği yapmadım." şeklinde kategoriye girdiği görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet öğretmenimiz yanardağ deneyi yapmıştı. Deneyde sirke kullanmıştık. (Ç.6.)

Hayır. Ne olduğunu bilmiyorum. (Ç.12.)

Şekil 3

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" Sorusuna Yönelik Kullanılan Yönteme İlişkin Bilişsel Harita



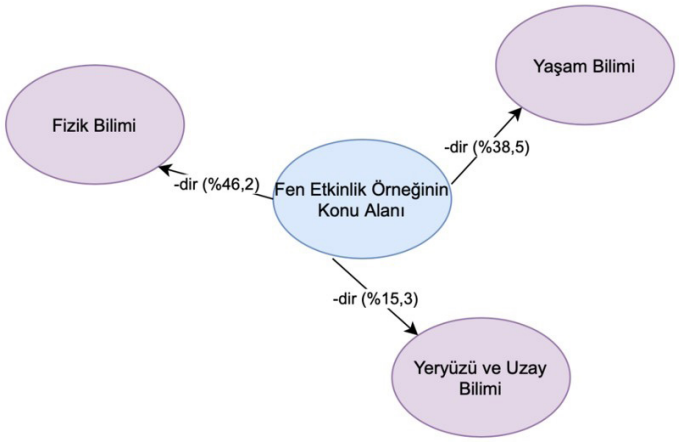
Şekil 3'te okul öncesi dönem çocuklarının "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" sorusu içerik analizi ile incelenerek veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %92,3'ünün (n=12) deney yöntemini kullanarak bir etkinlik anlattığı ve %7,7'sinin (n=1) deney yöntemini kullanarak bir etkinlik anlattığı gözlenmektedir. Ayrıca iki kişi ise fen etkinliği yapmadığını söylediği için bu soruya dâhil edilmemiştir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Bardaktaki suya kâğıt koyunca renk çıkıyor. (Ç.11.)

Camın içine su koyduk sahte tomurcuk çiçek koyduk o da açıldı. (Ç.2.)

Şekil 4

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" Sorusuna Yönelik Tercih Edilen Konu Alanına İlişkin Bilişsel Harita



Şekil 4'te okul öncesi dönem çocuklarının "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" sorusuna yönelik verilen cevapların hangi alana girdiğine dair gruplama yapılmıştır. Yapılan gruplamalar içerik analizi ile incelenerek veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %38,5'inin (n=5) yaşam bilimi, %46,2'sinin (n=6) fizik bilimi ve %15,3'ünün (n=2) yeryüzü ve uzay konulu bir etkinlik anlattığı gözlenmektedir. Ayrıca iki kişi ise fen etkinliği yapmadığını söylediği için bu soruya dâhil edilmemiştir.

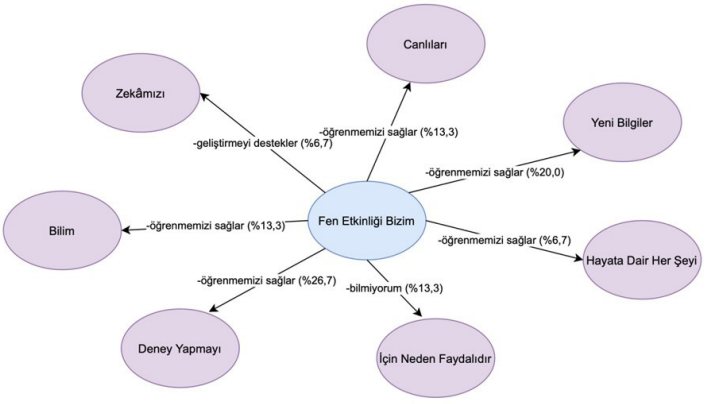
Elektriklenme deneyi yaptık. Kazaklarımıza dokunduğumuzda saçlarımız dans etti çok eğlenceliydi. (Ç.7.)

Öğretmenimiz çamurdan yanardağ yaptı. Sonra yanardağ patladı. Her yere saçıldı. Sabun ve sirke kullandık. (Ç.14.)

Fasulye deneyi yaptık. Pamuğun içine fasulye koyup suladık. Sonra fasulyelerimiz çıktı. (Ç.1.)

Şekil 5

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen etkinlikleri bize ne öğretir?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 5'te okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinlikleri bize ne öğretir?" sorusuna çocukların "zekâmızı geliştirir, deneyi öğretir, canlıları öğretir, bilmiyorum, hayata dair her şeyi, bitki ve meyveleri, faydalı bilgileri, bilimi" şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %13,3'ünün (n=2) "canlıları, bilmiyorum ve bilim," %20,0'ının (n=3) bilgi, %6,7'sinin (n=1) "

Hayata dair her şey ve zekâmızı geliştirir." ve %26,7'sinin (n=4) "Deney yapmayı öğretir." şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Dünya'da yaşayan diğer canlıları öğrenebiliriz. (Ç.1.)

Fen ile eşyalarla farklı görünüm elde edebiliyoruz. Yani yeni şeyler üretebiliyoruz. (Ç.16.)

Bize fen iyi şeyler öğretir. Onun sayesinde her şeyi bilebiliriz. (Ç.3.)

Bilmiyorum. Öğretmenim öğrettiğinde sana anlatırım. (Ç.5.)

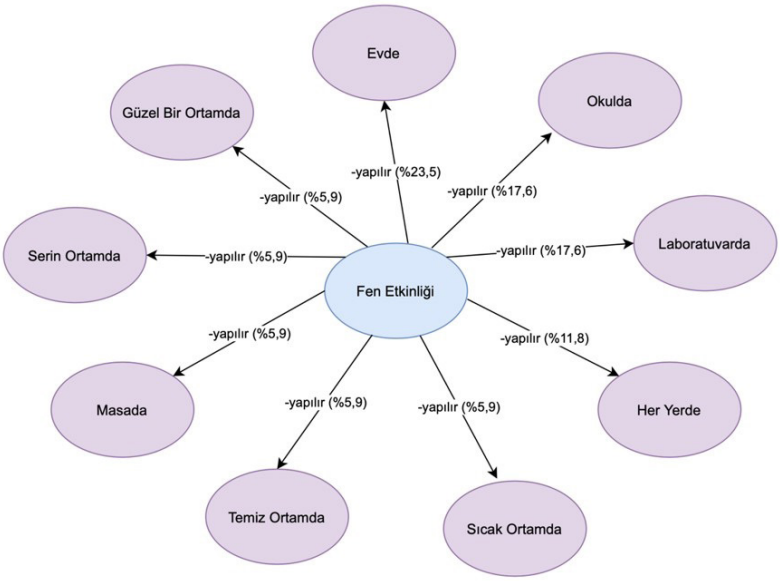
Bilim öğretir. Bizde bilim adamı olabiliriz. (Ç.13.)

Deney yapmayı öğretir. Deneyde hangi eşyaları kullanacağımı bilebilirim. (Ç.14.)

Daha zeki olmamızı sağlar. Babam da bana aferin der. (Ç.11.)

Şekil 6

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen etkinliklerini nerelerde yapabiliriz?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 6'da okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliklerini nerelerde yapabiliriz?" sorusuna çocukların "masada, odamızda, ev veya okulda, sıcak yerde, laboratuvarda, temiz yerde, güzel bir ortamda, serin ortamda, her yerde" şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %23,5'inin (n=4) "evde", %17,6'sının (n=3) "okulda ve laboratuvarda", %11,8'inin (n=2) "her yerde" ve %5,6'sının (n=1) "Sıcak ortamda, temiz ortamda, masada, serin ortamda ve güzel bir ortamda yapabiliriz." şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evde ve okulda yapabiliriz. Ama dikkatli olmamız gerekir. (Ç.1.)

Güzel bir ortamda yapabiliriz. Aslında sıkıldığımız zamanlarda yapılabilir. (Ç.14.)

Malzemenin olduğu her yerde yapabiliriz. (Ç.13.)

Laboratuvarda yapmalıyız. Çünkü deney malzemeleri orada vardır. (Ç.15.)

Sıcak ortamlarda yaparım. Çünkü soğukta deney yapılmaz. (Ç.5.)

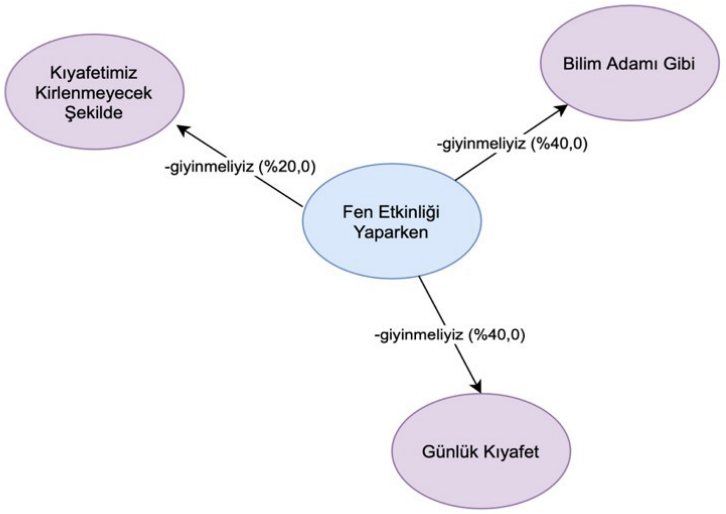
Temizlediğimiz yerde yaparız. (Ç.8.)

Öğretmenim masada yapıyor. Biz de izliyoruz. (Ç.11.)

Serin ortamda yaparız. Sonra spor da yapabiliriz. (Ç.12.)

Şekil 7

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen etkinliği yaparken nasıl giyiniriz?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 7'de okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliği yaparken nasıl giyiniriz?" sorusuna çocuklar "Korunaklı bir şey giyeriz, bilim adamları gibi, okula gider gibi, koruyucu kıyafet, laboratuvar kıyafeti, önlük giyiniriz, yaptığımız etkinliğe göre giyiniriz." şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %40,0'ının (n=6) "bilim adamı gibi", %40,0'ının (n=6) "günlük kıyafet" ve %20,0'ının (n=3) "kıyafetimiz kirlenmeyecek şekilde" cevapları verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

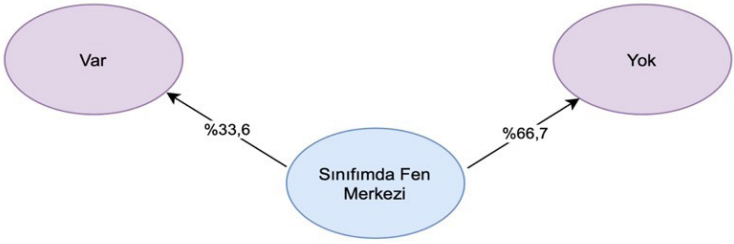
Bilim adamı gibi giyiniriz. Gözlük ve önlük takarız. (Ç.7.)

Okula gider gibi giyiniriz. (Ç.6.)

Kıyafetlerimiz kirlenmeyecek şekilde giyinebiliriz. Sonra temizleyemeyiz. (Ç.10.)

Şekil 8

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Sınıfınızda fen merkezi var mı?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



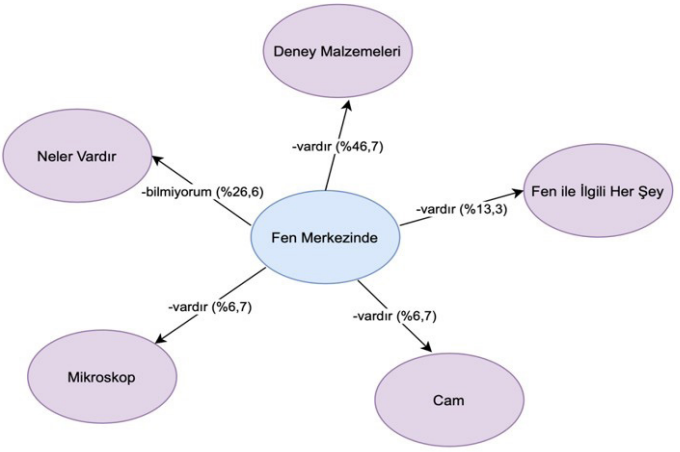
Şekil 8'de okul öncesi dönem çocuklarının "Sınıfınızda fen merkezi var mı?" sorusuna yönelik cevaplar içerik analizi ile incelenerek elde edilen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %33,6'sının (n=5) "var" ve %66,7'sinin (n=10) "yok" şekilde cevaplar verdikleri görülmektedir.

Evet var. İçinde oyuncak hayvanlar var. (Ç.5.)

Yok. Ben o ne demek bilmiyorum. (Ç.8.)

Şekil 9

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen merkezinde neler bulunur?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 9'da okul öncesi dönem çocuklarının "Fen merkezinde neler bulunur?" sorusuna çocukların "bilmem, deney tüpleri, deney malzemeleri, deney için kullanılan malzemeler, mikroskop, cam, fen ile ilgili şeyler" şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %46,7'sinin (n=7) deney malzemeleri, %13,3'ünün (n=2) "fen ile ilgili her şey", %6,7'sinin (n=1) "cam ve mikroskop" ve %26,6'sının (n=4) "Fen merkezinde neler vardır bilmiyorum?" şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Anlattığım şeyler, Fen ile ilgili kostümler, mikroskop, cam, Renkleri karıştırarak bir şeyler yapabiliyoruz. (Ç.2.)

Fen için olması gereken her şey olabilir. Hayvanlar, bitkiler… (Ç.4.)

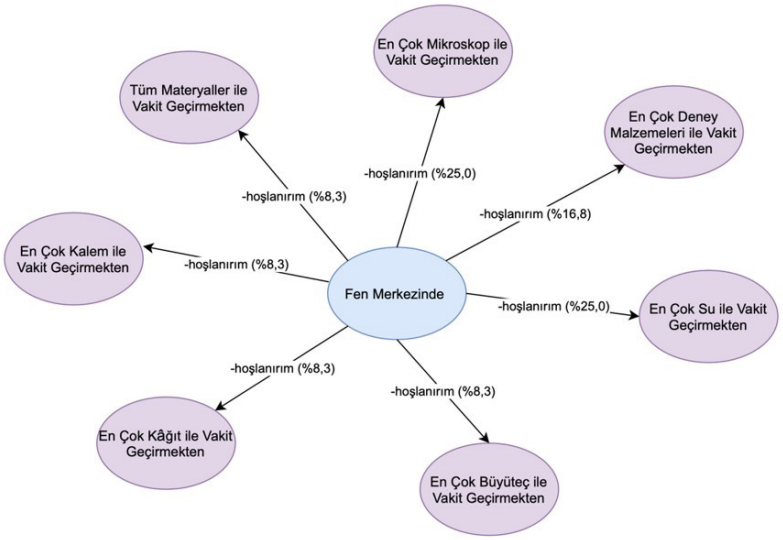
Cam filan olabilir. Bunlarla deney yaparız. (Ç.5)

Mikroskop olur. Ama bizim sınıfımızda yok. (Ç.8.)

Bilmiyorum. Oyuncak olabilir. Bebek, araba… (Ç.11.)

Şekil 10

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen merkezinde en çok hangi materyal ile vakit geçirmekten hoşlanırsın?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 10'da okul öncesi dönem çocuklarının "Fen merkezinde en çok hangi materyal ile vakit geçirmekten hoşlanırsın?" sorusuna çocuklar "su, kalem, kâğıtla, mikroskop, her şeyle, deney malzemeleri, deney tüpü" şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %25,0'ının (n=3) "mikroskop ve su", %16,8'inin (n=2) "deney malzemeleri" ve %8,3'ünün (n=1) "Büyüteç, kâğıt, kalem ve tüm materyallerle vakit geçirmekten hoşlanırım." şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Mikroskopla oynamayı severim. Bir şeyler inceleyebiliriz. (Ç.12.)

Deney tüplerini kullanmayı severim. (Ç.3.)

Büyüteçle vakit geçirebilirim. Çünkü büyüteçle böcekleri izlemek çok hoşuma gider. (Ç.8.)

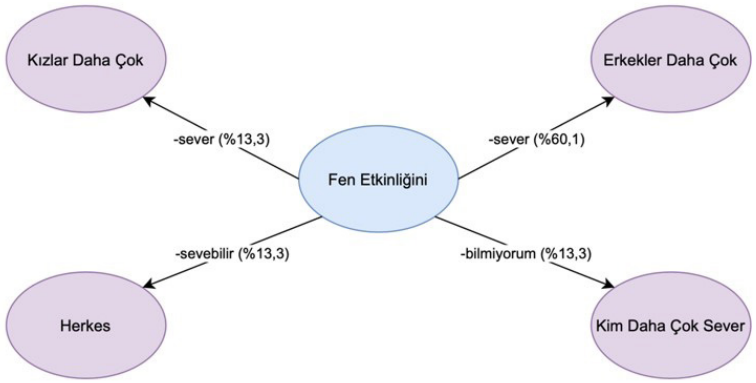
Suyla oynarım. Ama üstümü ıslatmamam gerekir. (Ç.15.)

Kâğıda bir şeyler çizmeyi severim. Bir çiçek çizebilirim. (Ç.9.)

Kalemleri kullanarak çok güzel oyun kurabilirim. (Ç.11.)

Şekil 11

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının "Fen etkinliklerini erkekler mi yoksa kızlar mı daha çok sever?" Sorusuna Yönelik Bilişsel Haritası



Şekil 11'de okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliklerini erkekler mi yoksa kızlar mı daha çok sever?" sorusuna çocuklar "Bilmem, erkekler, kızlar, herkes sevebilir." şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. İçerik analizi ile incelenen veriler bilişsel haritaya dönüştürüldüğünde %60,1'inin (n=9) "erkekler" ve %13,3'ünün (n=2) "Kızlar, herkes ve kim daha çok sever bilmiyorum." şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kızlar. Çünkü ben kızım. (Ç.9.)

Erkekler. Çünkü onlar araştırma yapar. (Ç.8.)

Bence herkes istediği şeyi sevebilir. (Ç.4.)

Bilmiyorum. Ama ben seviyorum. (Ç.6.)

Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelenmesi amaçlanmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının "Fen nedir?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok deney (%26,7 n=4) cevabı verdikleri gözlenmektedir. Bu sonuç ile birlikte "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" sorusuna yönelik tercih edilen konu alanına ilişkin bilişsel haritası incelendiğinde en çok fizik bilimi (%46,2 n=6) konulu bir etkinliği anlattıkları, "Fen etkinlikleri bize ne öğretir?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde "En çok deney yapmayı öğretir." (%26,7 n=4) ve "Fen merkezinde neler bulunur?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde "en çok deney malzemeleri" (%46,7 n=7) cevabını verdikleri saptanmıştır. Ayrıca "Bana yaptığın bir fen etkinliğini anlatır mısın?" sorusuna yönelik kullanılan yönteme ilişkin bilişsel haritası incelendiğinde ise en çok deney (%92,3 n=12) yöntemini kullanarak bir etkinlik anlatıldığı görülmektedir. Bu dört sonucun da okul öncesi dönem sınıflarında öğretmenlerin fen eğitimi kapsamında genel olarak deney yöntemini kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların fene ilişkin şemalarında genel olarak deney yönteminin yer alması ve görüşmeler esnasında fen ile deneyin aynı şeyi ifade ettiğini düşündükleri gözlenmiştir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimini deney ağırlıklı yürütmelerinin çocuklarda eksik bir şema oluşmasına neden olduğu söylenebilmektedir. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte, okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntem tekniklerden birisinin deney olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 1996; Karaer ve Kösterlioğlu, 2005; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Alabay, 2007; Kıldan ve Pektaş, 2009; Özbek, 2009; Sansar, 2010; Çınar, 2013; Akcanca vd., 2017; Doğan ve Simsar, 2018; Yıldız ve Tükel, 2018). Deney yöntemine ilişkin etkinliklerin kitaplarda ve internet ortamında yönergeleri ile hazır bir şekilde öğretmenlere sunması (Staer vd., 1998; Backus 2005; Deters, 2005; Cheung, 2009) ve öğretmenlerinin kendilerini fen eğitimi alanında yetersiz hissetmeleri (Osborne ve Simon, 1996; Kallery, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Çınar, 2013) nedeniyle bu yönteme en sık yer verdikleri ve hazır deneylerde genellikle fizik bilimi alanına yer verildiği (Trundle ve Saçkes, 2010; Saçkes vd., 2011) görülmektedir. Bu durumun kısacası çocukların fene yönelik algılarını etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda fen eğitiminde deney yöntemi haricinde okul öncesi öğretmenlerinin günlük yaşam ve doğa etkinlikleri (Güneş, 2018; Ültay ve Çilingir, 2018) ile doğa ve çevre konularına da (Sönmez, 2007) sık yer verdikleri saptanmıştır.

Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının "Sen daha önce hiç fen etkinliği yaptın mı?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok Daha önce fen etkinliği yaptım." (%86,7 n=13) şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Genel olarak okul öncesi dönemdeki çocukların fen etkinliği yaptıklarının farkındalığı sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin etkili ve amaca vurgu yapılarak uygulandığını akla getirmektedir. Yapılan görüşmeler ve veri toplama sürecinde yapılan gözlemler sonucunda da okul öncesi öğretmenlerinin çok çeşitli yöntem ve teknik kullanmamalarına rağmen yaptıkları etkinlikleri özverili bir şekilde gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte diğer çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde kendilerini yeterli gördükleri (Hamurcu, 2006; Afacan ve Selimhocaoğlu, 2012; Sağlam ve Aral, 2015; Akcanca vd., 2017) ve bazı çalışmalarda ise fen eğitiminin önemli olduğunu düşünerek etkili bir şekilde plan ve uygulamalarında yer vermeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Sönmez, 2007; Özbek, 2009; Sağlam ve Aral, 2015; Akcanca vd., 2017; Simsar vd., 2017; Orhan, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliklerini nerelerde yapabiliriz?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok ev ortamında (%23,5 n=4) ardından okulda ve laboratuvarda (%17,6 n=3) cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların genel olarak kapalı alanlarda fen etkinlikleri yaptıkları düşünülmektedir. Veri toplama aşamasında da çocukların dışarı alanlarda hiç vakit geçirmedikleri görülmüştür. Oysaki fen etkinlikleri özellikle çocukların yaş ve gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf ortamından çok doğada gerçek yaşam içinde yapılabilecek bir faaliyet olmasına rağmen öğretmenlerin yoğunluk olarak sınıf içi etkinliklere yer vermesi çocuklarda bu algının oluşmasına neden olduğu söylenebilmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da bu çalışmayı destekler nitelikte okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak sınıf dışı olan etkinliklerinde stresli oldukları ve sistemli bir şekilde yürütemeyeceklerine dair bir özgüven eksikliği yaşadıkları görülmektedir (Orion vd., 1997; Simmons, 1998; Moseley vd., 2002).

Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliği yaparken nasıl giyiniriz?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok "Bilim adamı gibi ve günlük kıyafet (%40,0 n=6) giyinmeliyiz." şeklinde cevaplar verdikleri saptanmıştır. Veri toplama sürecinde de genel olarak deney

yöntemine dayalı etkinliklerin yapıldığı ve bu etkinlerin yapılması aşamasında hiçbir kostüme yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle özellikle bilim adamı gibi cevabını veren çocukların fen ile bilim kavramı arasındaki farkın tam olarak ne olduğunu bilmedikleri düşünülürken bu durumun öğretmenlerin çok sık fen eğitimine yer vermediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca fen etkinliği için ayrı bir kıyafet olmadığının farkına varan çocukların ise okulda yaptıkları bu etkinlikleri iyi bir şekilde gözlemledikleri tespit edilmektedir. Bu sonuç doğrultusunda literatürde incelendiğinde bazı çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine haftada bir-iki kez yer verdikleri (Simsar vd., 2017; Doğan ve Simsar, 2018; Yıldız ve Tükel, 2018; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2020; İnce ve Akkanca, 2021) bazı çalışmalarda ise haftada iki-üç kez yer verdiklerine dair sonuçlar yer almaktadır (Sığırtmaç ve Özbek, 2011).

Yapılan çalışmanın okul öncesi dönem çocuklarının "Sınıfınızda fen merkezi var mı?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok "Sınıfımda fen merkezi yok." (%66,7 n=10) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Ayrıca "Fen merkezinde en çok hangi materyal ile vakit geçirmekten hoşlanırsın?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde en çok "mikroskop ve su" (%25,0 n=3) cevabı verdikleri saptanmıştır. Bu iki soru ile çocukların sınıflarında bir fen merkezi olduğunu fark etmedikleri, fen etkinliklerinde fen merkezlerini aktif olarak kullanmadıkları ve okul öncesi öğretmenlerinin merkezler konusunda çocuklarda bir farkındalık oluşturmadığı düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak fen merkezinde yer alan materyallerden daha çok fen etkinliklerinde kullanılan malzemelere örnekler verdikleri belirlenmiştir. Fakat okul öncesi kurumlarında hem sınıf içinde hem de okul bahçesinde fen merkezleri doğal materyallerle kolay bir şekilde hazırlanarak bu ortamlarda etkili fen eğitimi yapılabilmektedir. Süreç içerisinde fen merkezlerine ilişkin yapılan gözlemler sonucunda da genel olarak fen merkezlerinin sınıf içinde doğru konumlandırılmadığı, alan olmasına rağmen çok küçük bir alana sıkıştırıldığı, materyallerinin de yetersiz ve dikkat çekici bir şekilde yerleştirilmediği, materyallerin çoğunlukla kutularda karışık bir şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. Literatürde fen merkezleri ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınan araştırmalarda ise öğretmenlerin büyük bir kısmının fen merkezlerini yeterli bulmadıklarını (Buldu vd., 2014; Orhan,

2019), bu konuda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını (Orhan, 2019) ve materyal, laboratuvar gibi eksikliklerin olduğunu dile getirmişlerdir (Karaer ve Kösterlioğlu, 2005; Çınar, 2013; Akcanca vd., 2017; Simsar vd., 2017; Ültay ve Çilingir, 2018).

Çalışmanın okul öncesi dönem çocuklarının "Fen etkinliklerini erkekler mi yoksa kızlar mı daha çok sever?" sorusuna yönelik bilişsel haritası incelendiğinde ise fen etkinliklerini en çok erkek çocuklarının (%60,1 n=9) sevdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan çocuklarda cinsiyet değişkenine göre dengeli bir dağılım olmaması sonucun erkeklerin lehine olmasını etkileyeceği düşünülmesine rağmen araştırmaya katılan bazı erkek çocukların her iki cinsiyetin de feni sevebileceğini söylerken kız çocuklarının da feni sadece erkek çocukların sevebileceğini ifade ettikleri gözlenmiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmanın bu sonucunda okul öncesi dönemde cinsiyete göre ilgi alanları ve beğenilerin oluşmaya başladığı ve bu durumda da toplumsal cinsiyet algısının etkili olduğu söylenebilmektedir. Araştırmaya katılan çocukların da toplumun bu algısından etkilendiği düşünülerek sınıf içerisinde genel olarak cinsiyetçi bir yaklaşımla merkezlerde vakit geçirdikleri görülmüştür. Bu araştırmayı destekler nitelikte yapılan diğer çalışmalarda meslekler ile ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının okul öncesi dönem çocuklarını etkilediği ve kalıp yargıları ebeveynlerinin yapmış olduğu işler, toplum içindeki gözlemleri ve televizyon, kitap gibi kitle iletişim araçlarından edindikleri bilgiler ile ilişkili olabileceği dile getirilmiştir (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016; Karabekmez vd., 2018; Alabay ve Özdemir, 2020). Powel ve Stellman (1982) ise yaptığı çalışmada kız ve erkek çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin kız çocuklarının daha gelenekselci olduğu ve toplumdan daha çok etkilendiği görülmüştür.

Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, çalışma grubu olarak seçilen sınıfların genel olarak deney yöntemini kullanmaları, fizik bilimi alanındaki konulara yer vermeleri, etkinlikleri sıklıkla sınıf içerisinde gerçekleştirerek açık havada etkinlik yapmamaları ve çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumlarının benzer olması ve cinsiyet değişkeni açısından eşit dağılım yapılmaması araştırmanın sınırlılıkları olarak sıralanabilmektedir.

Belirlenen sınırlılıklar dikkate alındığında yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun bulunduğu sınıflarda genel olarak deney yöntemi kullanılarak fen eğitimi yapılması nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak fen kavramını deney ile ilişkilendirdikleri, fen etkinliğine verdikleri örneğin deney yöntemi ile ilişkili olduğu ve fen merkezinde deney malzemelerinin bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliğine yer verirken en sık fizik bilimi alanında yer alan konuları tercih etmeleri de daha önceden fen etkinliği yaptığı ve anlatılan etkinliğin de fizik bilim konulu olduğu çocukların verdikleri cevaplardan tespit edilmektedir. Yine bu sınıflarda fen merkezlerinin etkili bir şekilde düzenlenmemesi ve etkinliklerin sürekli sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi çocukların verdikleri fen etkinliklerini ev ortamında yapmak gerektiği ve sınıflarında fen merkezi olmadığı cevaplarının yaygın olmasına neden olmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan çocukların anne ve baba öğrenim durumlarının benzer olması, cinsiyet değişkeninin eşit dağılmaması da verilen fen etkinliklerini daha çok erkek çocukların sevdiği cevabını etkilediği söylenebilmektedir. Ayrıca çalışılan grupta genel olarak fen eğitimine karşı tam bir algı oluşmadığı için bilim adamı gibi giyinerek yapmamız gerektiği cevabı verilirken çocukların fen merkezinde en çok mikroskop ve su ile vakit geçirmekten hoşlandığı görülmektedir.

Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarını bilişsel haritalama yöntemi ile incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma doğrultusunda yapılacak diğer çalışmalara öneriler verilmiştir. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların fene ilişkin algıları incelenmiştir. Diğer araştırmalarda ise okul öncesi dönem çocuklarının fen algılarının demografik değişkenlere göre incelemesi yapılabilir. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılacak deneysel çalışmalarla fen eğitimi algıları ile ilgili değişimler tespit edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının fen eğitimi ile ilgili verdikleri cevapların genel olarak deney yöntemine yönelik olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde bilgi eksikliklerini tamamlayacak çalışmalara yer verilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının fene ilişkin şemalarında en çok fen merkezine karşı farkındalık oluşturamadıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerine fen

merkezlerini ve doğayı nasıl etkili kullanmaları gerektiği ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak toplumsal cinsiyet algısından etkilendiği ve bu konuda okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere bilgiler verilebilir.

Kaynakça

Afacan, Ö. ve Selimhocaoğlu, A. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8), 1-20.

Akcanca, N., Aktemur Güler, S. ve Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science, 4*(1), 1-19.

Alabay, E. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa eğitiminde kullandıkları öğretim metotları. *UMES'07-Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu*, 20-22 Haziran, Kocaeli.

Alabay, E., ve Özdemir G. (2020). 36-72 aylık çocukların mesleklere yönelik oluşturdukları toplumsal cinsiyet algıları. *Turkish Studies*, *15*(1), 13-29. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.37370

Alptekin, Z. D. (2018). 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının temel fen kavramları açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 76-86.

Backus, L. (2005). A year without procedures. *The Science Teacher, 72* (7), 54-58.

Buldu, N., Buldu, M. ve Buldu, M. (2014). Türkiye'de anasınıflarında ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda fen öğretimi üzerine bir kalite değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 214-232. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2974

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.

Charlesworth, R., and Lind, K. K. (2010). *Math & science for young children*. (6. Edition). Wadsworth Cengage Learning.

Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Res Sci Educ, 39,* 75-91.

Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 364-371.

Dağlı, H., ve Dağlıoğlu, H. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin içeriği ve standartlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplu Araştırmaları Dergisi, 15*(23), 1885-1919.

Da-Silva, C., Mellado, V., and Porlan, R. (2006). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: longitudinal analysis using cognitive maps. *Science Teacher Education*, *91*(3), 461-491.

Deters, K. M. (2005). *Student opinions regarding inquiry-based chemistry experiments.* Hong Kong: Goverment Logistics Department.

Doğan, Y., ve Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. *International Journal of Progressive Education, 14*(5), 57-79.

Gelman, S. (2005). Two insights about naming in the preschool child. P. Carruthers (Ed.), *The innate mind: Structure and contents* in (pp.149-215). Oxford University Press.

Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 33-67.

Hamurcu, H. (2006, Eylül). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi hakkındaki görüşleri, *7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Ankara.

İnce, S., ve Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58,* 172-197.

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education, 27*(2), 147-165, https://doi.org/10.1080/026197604200023024

Karaer, H., ve Kösterlioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (13)*2, 447-454.

Karamustafaoğlu, S., ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 65-81.

Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., ve Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2*(1), 52-70.

Kıldan, O., ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 113-127.

Leibham, M. B., Alexander, J. M., and Johnson, K. E. (2013). Science interests in preschool boys and girls: Relations to later self-concept and science achievment. *Science Education, 97*(4), 574-593.

Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of teaching and learning science. *Science and Education*, 82, 197-214.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moseley, C., Reinke, K., and Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmantal education on preservice teachers' attitudies toward self-efficacy and outcome expectancy, *The Journal of Environmental Education, 34*(1), 9-15.

National Research Council (2007). *Taking science to school learning and teaching science in grades K-8.* The National Academies Press.

Novak, J.D., and Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge University Press.

Osborne, J., and Simon, S. (1996). PrimaryScience: Past and Future Directions. *Studies in Science Education, 27,* 99-147.

Okur Akçay, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum ve inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(13), 164-177.

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 55-66.

Oppermann, E., Brunner, M., and Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differencess, 70,* 86-99. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.006

Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 91-101.

Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., and Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities, *Science Education, 81*(2), 161-171.

Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].* Çukurova Üniversitesi.

Patrick, H., Mantzicopoulos, P., and Samarapungavan, A. (2008). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does ıntegrated inquiry and literacy ınstruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(2), 166-191.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage.

Powell, B., and Steelman, L. C. (1982). Testing an undertested comparison: Maternal effects on sons' and daughters' attitudes toward women in the labor force. *Journal of Marriage and the Family*, *44*(2), 349-355.

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., and O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, *48*(2), 217-235. https://doi.org/10.1002/tea.20395

Sağlam, M., ve Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(3), 87-102.

Sansar, S. B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kütahya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Sığırtmaç, A., ve Özbek, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Akademy, 6*(1), 1039-1056.

Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barries, *The Journal of environmental education, 29*(3), 23-31.

Simsar, A., Doğan, Y., ve Yalçın, V. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 147-164.

Staer, H., Goodrum, D., and Hackling, M. (1998). High school laboratory work in Western Australia: Openness to inquiry. *Research in Science Education, 28*(2), 219-228.

Sönmez, S. (2007). *Preschool teachers' attitudes toward science and science teachin*g [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Şahin, F. (1996) Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları metotların tespiti. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül),* Marmara Üniversitesi.

Trundle, K. C. and Saçkes, M. (2010). Look! It is going to rain: Using books and observations to promote young children' understanding of clouds. *Science and Children, 47*(8), 29-31.

Ural, O., ve Günşen, G. (2021). Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel haritaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 369-409. https://doi.org/10.17679/inuefd.477932

Uyanık Balat, G., Akman, B., ve Günşen, G. (2018). Fen eğitimine karşı tutum, öz yeterlik algısı ve bilişsel harita bulguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 756-777. https://doi.org/10.17860/mersinefd.355520

Ültay, N., Ültay, E., ve Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 22,* 773-792.

Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice,* http://www.predskolci.rs/HTML/Literatura/Science%20in%20Early%20Childhood%20Classrooms.pdf

Yağan Güder, S., ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 424-446.

Yalçınoğlu, P. (2020). Ön hazırlıklar: Sizin için iyi olanı yapmak. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu. (Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* içinde (ss. 37-84). Anı Yayıncılık.

Yıldız, S., ve Tükel, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4*(1), 49-59.

Zembat, R., Günşen, G., ve *Gök Çolak, F. (*2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21,* 1-19. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.415921

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Ebeveynlerin Ev Ortamında Çocukları ile Gerçekleştirdikleri Sesli Okuma Uygulamaları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mücahit DURMAZ[1], Abdurrahman Baki TOPÇAM[2], Muhammet SÖNMEZ[3], Kasım YILDIRIM[4], Behlül Bilal SEZER[5]

[1] Öğretmen, Küçükhan İlkokulu, mucahitdrmz58@gmail.com. 0000-0001-7509-2059

[2] Öğretmen, Bilim İlkokulu, bakitopcam96@gmail.com. 0000-0002-3985-4113

[3] Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com. 0000-0001-6516-7635

[4] Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, dogukanepsilon@gmail.com, 0000-0003-1406-709X

[5] Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, behlulbilalsezer@duzce.edu.tr, 0000-0003-4287-7460

Gönderilme Tarihi:01.04.2023 Kabul Tarihi: 19.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1275285

Atıf: "Durmaz, M., Topçam, A. B., Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Sezer, B. B. (2024). Ebeveynlerin ev ortamında çocukları ile gerçekleştirdikleri sesli okuma uygulamaları. *Millî Eğitim, 53*(244), 1821-1848. DOI: 10.37669/milliegitim.1275285"

Öz

Bu çalışmanın amacı ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yürüttükleri sesli okuma deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş aralığı çocuğa sahip ve sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan beş ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynlerden belirlenen resimli çocuk kitaplarını çocuklarına seslendirmeleri ve aynı zamanda tüm seslendirme süreçlerini video kaydı altına almaları istenmiştir. Çocuklarla birlikte yapılan sesli okuma uygulamaları bir hafta sürmüştür. Ebeveynlerden gelen video kayıtları araştırmacılar tarafından sesli okuma envanteri yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sesli okuma uygulamaları sırasında ebeveynlerin çok fazla yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına yönelik etkinliklere yer vermedikleri görülmüştür. Diğer taraftan ebeveynlerin sesli okuma uygulamaları sırasında anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarına yönelik etkinliklere nispeten daha fazla yer verdikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *ev okuryazarlık ortamı, etkileşimli sesli okuma, resimli çocuk kitapları*

Reading Aloud Practices by Parents with Their Children at Home

Abstract
The aim of this study is to examine the reading aloud experiences of parents with their children at home. The study group of the research consisted of five parents with children between the ages of 4-5 and with a medium socioeconomic level. Parents were asked to voice the selected children's picture books to their children and also to record all the vocalization processes on video. Aloud reading practices with children lasted for one week. Video recordings from parents were analyzed by the researchers with the help of a reading-aloud inventory. The findings showed that during the oral reading practices, the parents did not include activities for the print awareness/alphabet knowledge and phonological/phonological awareness dimensions. On the other hand, it was understood that the parents gave relatively more space to activities related to the dimensions of supporting comprehension/vocabulary and attention to text during the practice of reading aloud.

Keywords: *home literacy environment, interactive reading aloud, children's picture books*

Giriş

Çocukların erken çocukluk döneminde yakın çevresinde bulunan yetişkinlerle ev ortamında gerçekleştirdiği ve kritik öneme sahip okuma faaliyetlerden biri de ebeveynlerle birlikte yapılan sesli okumalardır. Sesli okuma; erken çocukluk dönemde dil öğreniminde önemli destekleyici (Batini vd., 2020), kelime hazinesinin zenginleşmesine yardımcı (August vd., 2018), iletişim becerilerini geliştirici (Huda vd., 2015) ve entelektüel açıdan besleyici (Gurdon, 2019) niteliklere sahip bir etkinlik olarak ifade edilmektedir. Çocuklar kendileri okuma yapmadıklarından ve sadece ebeveynleri tarafından yapılan okumayı takip ettiklerinden minimum çabayla okuma etkinliklerine dâhil olmaktadır (Novianti ve Abdurahman, 2019). Ebeveynlerle ev ortamında yapılan birlikte sesli okumalar çocuklar için bir öğrenme fırsatı sunmanın yanında çocukların bu bağlamda ebeveynleriyle etkileşim kurmalarına fırsat vermektedir (Merga, 2017). Ebeveynlerin evde yaptıkları sesli kitap okuma, hikâye anlatma, gazete ve dergi gibi basılı materyalleri günlük hayatta kullanma çocukların evde okuma yapma alışkanlıklarını pekiştirmektedir (Emre, 2017). Özellikle erken çocukluk döneminde sık sık ebeveynler tarafından yapılan sesli okumaların daha sonraki yıllarda çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bus, 2001; Jacobs, 2016). Tabi ki bu sürecin verimli ve aktif bir biçimde sürdürülebilmesinde ebeveynler kadar çocukların da önemli bir rolü vardır.

Çocuklar, sesli okumanın önemli bileşenlerinden birisi konumundadır. Sesli okumada, çocuklar ile okumayı gerçekleştiren kişi arasında etkileşimi sağlamak ve bu etkileşimi arttırmak adına takip edilmesi gereken bazı adımlar vardır. Acosta-Tello (2019) çalışmasında ebeveynlerin sesli okumalarda takip etmesi gereken adımları belirtmektedir. Çocukları sesli okuma sürecinin içerisine çekebilmek için ebeveynler okuma sırasında öncelikle beklenti oluşturmalıdırlar. Hikâye ile ilgili beklenti oluşturulduğunda çocuklar hikâyenin devamında neler olacağını daha dikkatli bir şekilde takip etmektedir. Okuma esnasında çocukların ilgilerini çekebilmenin diğer bir yolu kitaptaki karakterler ve hikâye arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktır. Bu bağlantılar aynı zamanda okuma öncesinde, okuma sırasında veya okuma sonrasında da vurgulanabilir. Çocukları hikâye okuma sürecine katabilmenin diğer bir yolu da coşkuyla okuma yapmaktır. Okuma sürecini daha ilgi çekici bir hâle getirebilmek için ebeveynlerin kitaptaki farklı karakterler için farklı ses tonu kullanmaları gerekmektedir. Çocukları sesli okuma sürecine dâhil etmenin diğer etkili yollarından biri de onlarla diyalog kurmak ve doğrudan okuma sürecine katılımlarını sağlamaktır. Kurulan diyaloglar sayesinde ebeveyn çocuğa hikâye ve karakterle ilgili sorular sorma fırsatı bulur. Ebeveynler ayrıca çocuklara okuma sırasında model olmalı, birlikte okumalar yaparak kitap ve yazar hakkında konuşmalar yapmalıdır (Tanju, 2010). Han ve Neuharth-Pritchett (2014) birlikte kitap okuma sırasında çocuk ve ebeveyn arasında gerekli etkileşimin sağlanabilmesi için ebeveynlerin kitapla ilgili nitelikli soru sorma tekniklerini öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır. Gerek ebeveynlerin gerekse öğretmenlerin kitap okuma esnasında kullanabilecekleri yöntemlerin başında ise etkileşimli okuma gelmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptığı sesli okuma araştırmaları sonuçlarından yola çıkan Whitehurst vd. (1988), etkileşimli okuma yöntemini literatüre kazandırmıştır. Etkileşimli okuma okuyucu ile dinleyicinin zaman zaman rolleri değiştiği, dinleyicinin de okuma sürecine dâhil edilerek sık sık sorular yöneltildiği ve metnin devamıyla ilgili dinleyicilerin tahminlerinin alındığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Ergül vd., 2016; Metin ve Gökçay, 2014; Tetik ve Erdoğan, 2017; Whitehurst vd., 1988; Yıldız Bıçakçı vd., 2018). Etkileşimli kitap okuma sırasında çocukların geçmiş deneyimleriyle metni ilişkilendirmelerine fırsat verilerek okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (Er, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu okuma yönteminde kitap birkaç

kez sesli okunarak her seferinde çocuğun farklı bir yere dikkat çekmesi, karakter ve olay örgüsünü detaylı bir şekilde incelemesi, farklı sorular sorarak olaylara farklı açılardan bakması sağlanmaktadır (Doyle ve Bramwell, 2006). Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarla evde düzenli olarak yaptıkları etkileşimli okumaların çocukların kelime hazinelerini geliştirdiğini (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2017; Okyay ve Kandır, 2017) ve yeni kelimeleri anlamlarıyla birlikte en etkili şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu (Hindman vd., 2012) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra ulusal ve uluslararası pek çok araştırmada etkileşimli okumanın önemi vurgulanmaktadır.

Uluslararası alan yazını Sénéchal and LeFevre (2002) ebeveynlerin birlikte kitap okumaları üzerine yürüttükleri araştırmada okul öncesi dönemde yapılan birlikte okumaların çocukların birinci sınıfta incelenen sözel dil becerilerinin yaklaşık %10'luk bölümünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında Lever and Sénéchal (2011) yaptıkları çalışmada birlikte kitap okuma teknikleri konusunda eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının, bu konuda eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla dil becerileri açısından daha fazla kazanıma sahip olduklarını ifade etmektedir. Silinskas vd. (2012) yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin çocuklarla birlikte okuma etkinliklerinin sıklığının çocuklarının okuma becerileri üzerinde önemli bir yeri olduğu belirtmektedir. Woods (2017) okul öncesi çocuklar ve ebeveynleri arasında yarı deneysel bir çalışma tasarlamıştır. Çalışmanın deney grubundaki çocuklara ebeveynler tarafından haftada üç kez on beşer dakika boyunca etkileşimli kitap okumaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinde deney ve kontrol grupları arasında önemli bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmektedir. Ayrıca deney grubundaki çocukların kelime dağarcığının arttığı görülmektedir. Bentley (2020) ise çalışmasında aile üyelerinin birlikte kitap okumaya katılımları arasındaki farkı incelemeye odaklanmıştır. Bunun için sadece babaların katıldığı, sadece annelerin katıldığı ve hem annelerin hem de babaların birlikte okumalar yaptığı sekiz haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre babalar alıcı dil becerilerini desteklemede daha etkiliyken annelerin çocukların yazılı kavram bilgilerinin artmasında daha etkili oldukları görülmektedir.

Türkiye'de yapılan sesli okuma çalışmaları incelendiğinde Ergül vd. (2015), yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklarla yeterli düzeyde etkileşime girmedikleri, soru soran çocukları cevapsız bıraktıkları,

kitabın yazarı ve yayınevi hakkında diyalog kurmadıkları ancak çocukların kitap okuma süreci sona erdiğinde hikâye ile ilgili konuşmalarına izin verdikleri ifade edilmiştir. Bıçakçı vd. (2017) annelere etkileşimli okuma konusunda bilgiler verdikleri çalışmanın sonucunda annelerin kitap seçiminde çocukların görüşüne başvurduğu ve hikâyeyle ilgili daha çok sorular sormaya dikkat ettikleri görülmektedir. Tercanlı Metin ve Gökçay'ın (2014) erken çocuklukta birlikte okumayla ilgili yaptığı araştırma sonucunda bebeklik döneminden başlayarak düzenli sesli okumanın dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişime ve ebeveyn-çocuk etkileşimine olumlu katkıları olduğu ifade edilmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada ise Cengiz (2013) annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği birlikte sesli okumaları incelemektedir. Çalışma kapsamında Türk ebeveynlerin beş yaş çocuklarına etkileşimli kitap okuma esnasında nasıl rehberlik ettiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun için annelerin okul öncesi çocuklarıyla etkileşime girme biçimleri Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre çözümlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip ebeveynlerin birlikte okumalar yaparken Bloom'un üst basamaklarını daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bu grupta yer alan ebeveynler kitap okurken daha fazla açık uçlu sorular kullanarak çocuklarla iletişimlerini karşılıklı bir şekilde kurgulamaktadır. Işıkoğlu Erdoğan (2016) ebeveynlerin okul öncesi dönemi çocuklarıyla gerçekleştirdiği birlikte okuma etkinliklerini incelediği çalışmasında önemli sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ebeveynler okumanın önemine kuvvetli bir şekilde inanmaktadırlar. Bunun yanında çocuklarının erken yaşta kitaplarla tanışmalarını ve okumayı sevmelerini istemektedirler. Fakat tüm bu isteklerine rağmen çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine ara sıra katıldıklarını ve okumaya daha az model olduklarını ifade etmektedirler.

Sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından oldukça hızlı gelişimler gözlenen erken çocukluk döneminde aynı zamanda okuma merakının da ortaya çıktığı görülmektedir (Uçar, 2021). Günümüzde aile ilk eğitim kurumu olarak kabul edildiğinden ailelerin çocuğun okuma merakını desteklemeleri gerekmektedir. Çocuğun okuma becerisinin gelişimi içinde bulunduğu aile ortamı ve sunulan imkânlar ile şekillenmeye başlamaktadır (Kesim Çelik, 2022). Aile desteği olmadan sadece eğitim kurumlarının çabasıyla okuma becerisinde ilerleme beklemenin oldukça güç olduğu ifade edilmektedir

(Aşıcı, 2009). Ailelerin eğitim sistemiyle ilişkilerini kuramsallaştırmanın öncüsü olan Urie Bronfenbrenner'ın (1977) ekolojik sistem teorisine göre aile iç içe geçmiş halkanın merkezinde görünür ve ailenin eğitime dâhil olmasının önemi vurgulanmaktadır. Ailelerin özellikle bu dönemde çocuklarıyla okumaya hazırlık çalışmalarına başlamaları bir avantaj olarak görülmektedir. Ailelerin okumaya hazırlık faaliyetlerine başlayacakları ilk ortam ev ortamlarıdır. Ebeveynlerin ev ortamlarını okuma materyalleri konusunda zenginleştirmeleri çocukların okuma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar içinde bulundukları toplumla dolaylı olarak ya da doğrudan etkileşimde bulunarak toplumun kültürel değerleriyle ilişki içine girmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu açıdan yetişkin desteğinin çocukların bilişsel gelişiminde son derece önemli bir yeri vardır (Ünveren Kapanadze, 2019). Vygotsky'ye göre çocuk öğrenme sürecinde yetişkinden yardım aldığında tek başına olduğundan daha çok gelişim göstermektedir (Serin, 2022). Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyokültürel kuramı teorik çerçeve olarak kabul eden bu araştırma, çocukların okuma becerisini kazanma sürecinde ebeveynleriyle kurduğu sosyal etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyokültürel kuram çerçevesince benimsenen etkileşimsel olgunun daha çok çocuğun ön bilgisinden hareketle yeni bilgiler üretme sürecine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Güngör, 2013). Yakınsak gelişim alanı olarak alan yazınında ifade edilen bu kuram, çocuğa uygun koşullar sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme miktarını göstermektedir (Schunk, 2014). Alan yazınında çoğu ebeveynin çocuklarıyla birlikte yaptığı sesli okumaların niceliğine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. (Ergül vd., 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu çalışmayla birlikte ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında gerçekleştirdikleri sesli okumaların niteliği incelenecektir. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri sesli okumaların nasıl gerçekleştiğine yönelik detaylar bu okumaların niteliği konusunda bizlere bilgi vermiş olacaktır. Araştırmanın genel amacı ise ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yürüttükleri sesli okuma deneyimlerini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerin evde çocukları ile gerçekleştirdikleri sesli okumalar esnasında yaptıkları davranışlar nelerdir?

2. Evde ebeveynleri ile birlikte gerçekleştirilen sesli okuma sürecinde çocukların gösterdikleri davranışlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir durum çalışması niteliğindedir. Nitel durum çalışmaları bir olgunun veya olayın farklı değişkenler açısından incelenmesini mümkün kılmaktadır. Gözlemlenen olay veya olgu gerçek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2003). Bu araştırmada da ebeveynlerin ev ortamında çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri sesli okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmaya katılmak isteyen gönüllü ebeveynlere ulaşılmıştır. Uygulama öncesinde ebeveynler süreçle ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Ebeveynlerden ev ortamında çocuklarıyla yürüttüğü sesli okumaları video kaydı altına alarak araştırmacılara ulaştırmaları istenmiştir. Ebeveynlerden gelen video kayıtları uygulama sonunda araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Buradan hareketle araştırmacıların önceden tanıdığı ebeveynler ve onların çocukları ile görüşülmüştür. Bu ebeveynlerden uygulama sürecine katılmaya istekli olanlar ve onların çocukları belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcı ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

		f
Sosyoekonomik düzey	Orta	5
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	1
Yaş	30-35	3
	35-40	2
Eğitim Düzeyi	Ortaöğretim	1
	Lisans	1
	Lisansüstü	3

Meslek	Ev hanımı	2
	Diş hekimi	1
	Öğretmen	1
	Memur	1

Tablo 2

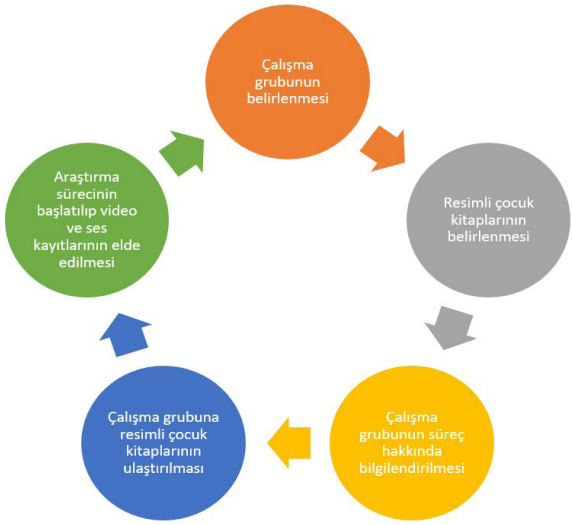
Katılımcı Çocukların Demografik Düzeyleri

		f
Cinsiyet	Kız	3
	Erkek	2
Yaş	0-4	4
	4-8	1

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ölçme aracı olarak Dixon-Krauss vd. (2010) tarafından geliştirilen ebeveyn-çocuk sesli okuma envanteri kullanılmıştır. Uyarlanan bu gözlem kontrol listesi ebeveyn ve çocukların birlikte sesli okuma davranışlarının incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Burada kullanılan kontrol listesi ebeveyn ve çocukların okuma öncesi, sırası ve sonrası ortaya çıkan davranışlarını kapsayan iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Ebeveyn boyutunda yer alan her bir maddenin çocuk boyutunda da karşılığı bulunmaktadır. (Örneğin ebeveyn boyutunda yer alan çocuğa hikâyeyi nereden okumaya başlayacağını sorması çocuk boyutunda yer alan hikâyenin nerede başladığını belirler ifadesiyle eşleşmektedir.) Toplamda 17 maddeden oluşan gözlem kontrol listesinde maddeler dört farklı kategoriye ayrılmaktadır. Kontrol listesinde yer alan kategoriler sırasıyla, *yazı farkındalığı/alfabe bilgisi, anlamayı destekleme/kelime bilgisi, fonolojik/ses farkındalığı ve metne dikkat* şeklinde ifade edilmektedir.

Verilerin Toplanması


Çalışma grubunun belirlenmesi
Resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi
Çalışma grubunun süreç hakkında bilgilendirilmesi
Çalışma grubuna resimli çocuk kitaplarının ulaştırılması
Araştırma sürecinin başlatılıp video ve ses kayıtlarının elde edilmesi

Araştırma uygulamasına başlamadan önce çocuklarıyla birlikte gönüllü olarak sesli okumalar yapmak isteyen ebeveynlere ulaşılmıştır. Ebeveynlerle bire bir telefon görüşmeleri yapılarak uygulama süreci hakkında bilgilenmeler sağlanmıştır. Bu görüşmelerde ebeveynlere uygulamanın ne kadar süreceği, uygulama esnasında dikkat etmeleri gereken hususlar, çocukların bu araştırma sonucunda elde edecekleri kazanımlar ve kendilerinden beklentiler açıklanmıştır. Bu görüşmelerin ardından ebeveynlerle çalışma öncesinde ellerinde bulunması için ebeveyn-çocuk kitap okuma süreci yönergesi paylaşılmıştır. Ebeveynler için hazırlanan bu yönergede sesli okuma süreci boyunca uygulamaları gereken adımlar, çocuklarla yürütülen sesli kitap okuma süreçlerinin video kaydına alınması, ardından video kayıtlarının araştırmacılara nasıl ulaştırılacağı, resimli çocuk kitaplarının hangi sırayla okunması gerektiği ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yapacakları okumaların nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili başka herhangi bir bilgi paylaşılmamıştır. Okuma sürecinin nasıl gerçekleştirileceği tamamen ebeveynlerin kendi deneyimlerine bırakılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuyacağı resimli çocuk kitaplarının türüne, uygulamada kullanılacak kitap sayısına ve kitapların okunma sırasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir. Seçilen resimli çocuk kitapları araştırmacılar

tarafından temin edilerek çalışmaya katılan tüm ebeveynlerin adreslerine kargoyla yollanmıştır. Uygulamalarda toplamda beş resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan resimli çocuk kitapları ve bu kitapların okunma sırası aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Uygulama Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

Kitapların Seslendirilme Günü	Seslendirilen resimli çocuk kitapları	Kitap Türü
1. Gün	Cemile Uyumak İstemiyor	Seri kitap
2. Gün	Cemile Banyo Yapmak İstemiyor	Seri kitap
3. Gün	Cemile Çişini Altına Yapıyor	Seri kitap
5. Gün	Babamın Sandviçi	Eklemeli kitap
7. Gün	Katlamalı Küçük Hikâyeler	Katlamalı kitap

Seçilen resimli çocuk kitaplarından ilk üç gün sadece seri kitaplar çocuklarla birlikte okunmuştur. Beşinci günde okunan çocuk kitabının türü eklemeli kitaptır. Bu kitabın çocuklara okunmasına bir gün ara verilerek geçilmiştir. Verilen gün aralığı çocukların önceden okudukları seri kitaplarda yer alan hikâyelerin etkisi altında kalmamaları adına verilmiştir. Son alarak yedinci günde okunan kitap türü ise katlamalı kitaptır. Katlamalı hikâye kitabını ebeveynlerin önceden incelemeleri ve kitabın içeriğine hazırlık yapabilmeleri için uygulamaya tekrar bir gün ara verilerek başlanmaları istenmiştir. Ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerin tümünü video kaydına almaları istenmiştir. Bu sayede ebeveyn-çocuk etkileşim düzeyleri ve gerçekleştirilen tüm okuma etkinliklerinin görüntülenmesi sağlanmıştır. Video kaydına başlamadan hemen önce ebeveyn ve çocuğun ikisinin de kameranın görebileceği bir açıda olmaları istenmiştir. Video çekimi sırasında kameranın sabit bir konumda olması ve ortamda başka birinin olmaması tavsiye edilmiştir. Birlikte kitap okuma süreçlerinin doğası gereği video çekimleri için ebeveynlere herhangi süre sınırlandırması getirilmemiştir. Yapılan her okuma etkinliğinin ardından ebeveynler tarafından kaydedilen videolar 'Wetransfer' uygulaması aracılığıyla aynı gün içerisinde araştırmacıyla paylaşılmıştır. Ebeveynler

tarafından gönderilen videoların çekim açıları ve görüntü kaliteleri kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler ebeveynlerden gelen video kayıtları, gözlem kontrol listesi yardımıyla analiz edilmiştir. Ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen sesli okuma süreci bittikten sonra iki araştırmacı (3. ve 4. yazar) tarafından karşılıklı yapılan video değerlendirmesi ardından gözlem kontrol listesinde yer alan okuryazarlık davranışlarının görülme sıklıkları kaydedilmiştir. Elde edilen sıklıklar birer okuryazarlık puanına dönüştürülmüştür *(Hiç: 0 puan, 1-2 kez: 1 puan, 3 veya daha fazla: 2 puan*). Yani listede yer alan davranış hiç gözlenmediyse 0 puan, bir ya da iki kez gözlendiyse 1 puan, davranış üç veya daha fazla gözlendiyse 2 puan verilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından analiz edildiği için okuryazarlık puanlarına iki araştırmacının belirlediği puanların ortalamasının alınmasına karar verilmiştir. Örneğin kodlayıcılardan birinin 7 puan verdiği kategori için diğer kodlayıcı 3 puan verdiyse bu iki puanın ortalaması alınarak 5 puan olarak ifade edilmiştir.

Veri analizi sonucunda ulaşılan ebeveyn ve çocuk okuryazarlık puanları tablo hâlinde bulgular bölümünde yorumlanarak ifade edilmiştir. Bu bulgular yorumlanırken katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli kalması adına her bir katılımcıya farklı kodlar verilmesine dikkat edilmiştir. Sesli okuma yapan ebeveynler için E1, E2 …; çocuklar için ise C1, C2…; kodları kullanılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmada verilerin kodlanması iki araştırmacı (3. ve 4. yazar) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan kodlamalar arasındaki tutarlılık güvenirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre hesaplanmıştır.

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

Önerilen bu modelde içsel tutarlılık olarak ifade edilen ve kodlayıcılar arası görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülüyle hesaplanmaktadır. Formülde Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren

kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin %70 üzeri çıkması durumunda güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenirlik değeri %76 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Etiği

Bu araştırma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 25.02.2021 onay tarihli ve 2021/57 sayılı kararıyla etik kurallara uygun bulunmuştur.

Bulgular

Tablo hâline getirilen puanlama işleminde öncelikli olarak ebeveyn okuryazarlık puanlarına yer verilirken ardından çocukların okuryazarlık puanlarına yer verilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarla birlikte yürüttükleri sesli okuma uygulamaları boyunca gösterdiği davranış sıklıkları yukarıda ifade edildiği üzere okuryazarlık puanlarına dönüştürülerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Ebeveynler için yapılan puanlama işlemin aynısı çocuklar için de yapılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Her bir tablodan sonra ebeveyn ve çocukların aldıkları okuryazarlık puanları kategoriler eşliğinde yorumlanmaktadır. Aşağıda Tablo 4'te ebeveynlerin yürüttüğü birlikte sesli okuma sürecinde ebeveynlerin aldığı okuryazarlık puanlarına yer verilmektedir.

Tablo 4

Ebeveynlerin Sesli Okuma Uygulamalarında Gözlemlenen Davranış Sıklıkları

	Yazı Farkındalığı/Alfabe Bilgisi	Anlamayı Destekleme/ Kelime Bilgisi	Fonolojik/ Ses Farkındalığı	Metne Dikkat
1. Kitap	0	2	2	4
	0	1	1	5
	0	1	1	2
	0	9	1	6
	0	1	1	3

2. Kitap	0	5	4	4
	0	8	1	7
	0	1	2	5
	0	8	2	6
	1	4	1	3
3. Kitap	1	4	3	5
	0	6	2	6
	0	2	1	5
	1	8	2	7
	0	2	0	3
4. Kitap	1	6	2	6
	0	3	2	6
	0	2	2	4
	1	8	2	6
	0	5	1	3
5. Kitap	1	8	3	5
	1	9	1	7
	0	7	1	5
	2	10	3	8
	0	3	0	7

Tablo 4'te yer alan katılımcılar; 1. ebeveyn, 2. ebeveyn vb. şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin her kitaptan aldığı puanlar farklı satırlarda gösterilmektedir. Tablonun sağ üst bölümünde ise kontrol listesinde bulunan kategoriler (yazı farkındalığı/ alfabe bilgisi, anlamayı destekleme/ kelime bilgisi, fonolojik/ses farkındalığı ve metne dikkat) gösterilmektedir. Tabloda gösterilen puan değerleri ise farklı ebeveynlerin bu kategorilerden aldığı puanları göstermektedir. Tüm ebeveynlerin resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirdiği sesli okumaların incelenmesiyle birlikte ebeveynlerin en düşük puanı yazı farkındalığı/alfabe bilgisinden aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle ebeveynlerin paylaşımlı sesli okuma yaparken en az uygulamaya yer verdikleri bölümün yazı farkındalığı/alfabe bilgisi olduğu söylenebilir. Yazı farkındalığı/ alfabe bilgisi bölümünün ardından ebeveynlerin diğer en düşük puan aldıkları kategori fonolojik/ses farkındalığı olarak

ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte fonolojik/ses farkındalığı bölümünde de ebeveynlerin uygulamalarının yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Ebeveynlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisi kategorisinden aldıkları puanların fonolojik/ ses farkındalığı kategorisinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamayı destekleme/kelime bilgisi bölümünde ebeveynlerin fonolojik/ses bilgisi bölümüne nazaran daha fazla uygulamaya yer verdikleri anlaşılmaktadır. Birlikte okuma sürecinde ebeveynlerin en yüksek puan aldıkları kategorinin metne dikkat bölümü olduğu görülmektedir. Bu nedenle ebeveynler tarafından en fazla uygulamaya metne dikkat bölümünde yer verildiği ifade edilebilir.

Ebeveynlerle birlikte araştırmanın diğer bir katılımcısı olan çocukların okuryazarlık davranışları da ayrı bir şekilde incelenmektedir. Çocukların ebeveynlerle birlikte gerçekleştirdiği paylaşımlı okuma sürecine ait çocukların davranış sıklıklarından elde edilen okuryazarlık puanları aşağıda Tablo 5'te gösterilmektedir. Çocukların birlikte sesli okuma sürecinde elde ettiği okuryazarlık puanları ayrıca tablonun altında kategoriler eşliğinde yorumlanmaktadır.

Tablo 5

Çocukların Sesli Okuma Uygulamalarında Gözlemlenen Davranış Sıklıkları

	Yazı Farkındalığı/Alfabe Bilgisi	Anlamayı Destekleme/ Kelime Bilgisi	Fonolojik/Ses Farkındalığı	Metne Dikkat
1. Kitap	0	1	0	2
	0	3	1	5
	0	1	0	3
	0	10	0	6
	0	3	1	3
2. Kitap	0	3	0	2
	1	7	0	5
	0	2	0	5
	0	8	1	5
	0	3	1	4

3. Kitap	1	2	0	4
	1	6	0	6
	0	2	0	5
	1	5	1	6
	0	2	0	2
4. Kitap	1	6	1	6
	0	5	0	6
	1	3	1	4
	0	9	0	5
	0	5	1	4
5. Kitap	0	9	0	7
	1	9	1	7
	0	7	1	6
	1	8	0	8
	0	4	0	6

Tablo 5 incelendiğinde çocukların paylaşımlı kitap okuma sürecinde en az puan aldıkları bölümün yazı farkındalığı/alfabe bilgisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların sesli okuma sürecinde gösterdiği yazı farkındalığı/alfabe bilgisi deneyimlerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Çocukların düşük puan aldıkları diğer bir kategori de fonolojik/ses farkındalığı kategorisi olmuştur. Ebeveynlere benzer şekilde çocukların da fonolojik/ses farkındalığı konusunda okuryazarlık davranışlarının yetersiz düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi bölümünde aldıkları puanların metne dikkat kategorisinden aldıkları puanlara oldukça yakın olduğu görülmektedir. Çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi kategorisinden aldığı puanların ebeveynlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisinden aldığı puanları destekleyecek düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların okuma sürecinde sergilediği tüm okuryazarlık davranışları incelendiğinde en fazla etkileşime geçtikleri bölümlerin anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkatin olduğu görülmektedir. Bunu bir örnekle ifade etmek gerekirse, metne dikkat bölümünde alınan yüksek puanla çocukların hikâye kitaplarını kendilerinin tutuyor olması ilişkilendirilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada resimli çocuk kitapları doğrultusunda ebeveynler tarafından yapılan sesli okuma deneyimleri incelenmiştir. Hem ebeveyn hem de çocukların ortak becerilerine yönelik araştırmanın sonuçları genel olarak ifade edilecek olursa ebeveyn/çocuk sesli okumalarının güçlü yönü olarak anlamayı destekleme ve metne dikkat boyutları gösterilebilir. Araştırma ev ortamında ebeveyn/çocuk sesli okumalarının niteliğini ortaya koyması açısından önemlidir. İncelenen sesli okuma etkinlikleri esnasında araştırmaya katılan hem ebeveyn hem de çocukların yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına yönelik etkileşimlerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hem ebeveyn hem de çocukların anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarına yönelik etkileşim kurma düzeyleri yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarına göre nispeten daha yüksek düzeydedir. Literatürde etkileşimli sesli okumaların, öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirdiğini belirten çok sayıda çalışma (Santora vd., 2008; Alshehri, 2014; Mitchell, 2015; Strachan, 2015; Hazzard, 2016; Ho Sun, 2019; Lopez ve Friedman; 2019; Rahimi ve Farjadnia, 2019; Wright, 2019; Girgin, 2020; Barone vd, 2021; Frejd, 2021; Bütün, 2023) yer almaktadır. Mevcut araştırmayla, ebeveyn ve çocukların birlikte gerçekleştirdikleri sesli okumaların nasıl gerçekleştirildiğini ve bu sesli okuma çalışmalarının niteliğine yönelik bulgular sunularak literatüre katkı sağlanmaktadır.

Ebeveynler, çocuklarının okuryazarlık gelişiminde hayati bir rol oynar ve çocuklara yüksek sesle kitap okumak, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için faydalı bir deneyimdir (Barnyak, 2011). Mol vd. (2008) dil gelişimi için kitap okuma kalitesinin kitap okuma sıklığı kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Ortiz vd.'ne (2001) göre ebeveynlerin davranışları çocukların sesli okumaya katılma ilgilerini etkilemektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar, ebeveyn/çocuk sesli okuma etkinliklerine yönelik okuma kalitesinin okuma sıklığından daha önemli etkileri olduğunu işaret etmektedir (Dexter ve Stacks, 2014; Chou ve Cheng, 2015). Çocuğun okumaya olan ilgisinin, ebeveyn tarafından başlatılan okuma miktarının artmasıyla mı yoksa ebeveyn okuma kalitesinin yükselmesiyle mi geliştiği konusu, farklı teorik ve pratik çıkarımlar gerçekleştirilebilmesi için gereklidir (Ortiz vd., 2001). Bu bağlamda düşünüldüğünde sesli okumaların nasıl gerçekleştirildiğinin önemi

ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarında ebeveyn ve çocukların yazı farkındalığı/alfabe bilgisi ve fonolojik/ses bilgisel farkındalık boyutlarında yeterli etkileşim başlatamadıkları ortaya çıkmıştır. Ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerileri daha sonra gelişecek okuryazarlık becerileri için en iyi yordayıcılar arasında görülmektedir (Adams, 1990; Snow vd., 1998). Okul öncesi çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynarlar, ayrıca ses bilgisel farkındalığı, sözlü dil gelişimini ve yazı farkındalığını destekleyen aktiviteler evde ve okulda, okul öncesi aktivitelere kolayca dâhil edilebilir (Pullen ve Justice, 2003). Çocukların bu boyutlarda yeterli etkileşimi kuramaması ebeveynlerden bu yönde yeterli teşvikin gelmemesiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü ebeveyn teşviki, gerçekleştirilen sesli okuma etkinliklerinin kalitesini artırmak için önemli bulunmuştur (Dexter ve Stacks, 2014). Justice ve Ezell (2000) ebeveynler tarafından yazı farkındalığına yönelik teşviklerin çocukların yazı farkındalıklarını geliştirdiği sonucunu belirtmektedir. Ebeveynler, çocuklara okurken yazıya atıfta bulunma sıklığına ilişkin önceki araştırmalar (Phillips ve McNaughton, 1990; Ezell ve Justice, 1998, 2000) yazıya atıfta bulunma stratejilerinin şaşırtıcı derecede düşük kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları literatürde var olan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için tasarlanan müdahaleler, çocukların alfabe bilgisini desteklemek için etkileşimi nasıl en üst düzeye çıkaracaklarına dair bir ebeveyn eğitimi bileşeni içermelidir (Curenton ve Justice, 2008). Aynı zamanda ses bilgisel farkındalık gelişimi için okul destekli ebeveyn gelişim programları oluşturulmalıdır.

Sesli okuma esnasında gerçekleştirilen etkileşime yönelik çeşitli çalışmalar, sesli okumaların çocukların gelişimine olan etkilerine yönelik çeşitli ipuçları sağlar (Justice ve Ezell 2002; Lynch ve van den Broek, 2007). Aynı zamanda önceki araştırmalar sesli okumanın biçimine ve okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği bağlamın önemine vurgu yapar (Freebody ve Luke, 2003; Hall, 2013). Bu araştırmanın sonucunda ebeveyn ve çocukların sesli okuma esnasında anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarında yeterli etkileşim gerçekleştirdikleri görülmüştür. Benzer bir araştırmada Barnyak (2011), ebeveynlerin birlikte okuma aktiviteleri boyunca çocukların ilgilerini yüksek tutmaya çalıştıkları, okuma esnasında sorularla etkileşim başlattıkları, kelimelerin anlamlarına yönelik sohbet

ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Feichtel (2019) ise ebeveynlerin iyi bir şekilde kitaplar hakkında tartışma ortamı oluşturdukları ve soru sorduklarını ancak kelimeler hakkında konuşma konusunda yetersiz olduklarını gözlemlemiştir. Mevcut araştırma, Barnyak'ın (2011) ve Feichtel'in (2019) araştırmalarının sonuçlarıyla ebeveyn/çocuk sesli okumalarının anlamayı destekleme/kelime bilgisi ve metne dikkat boyutlarında benzerlik taşımaktadır. Bahsedilen araştırmalara ilaveten ebeveynlerin kitaplardaki resimlere isim verdiklerini ve onlar hakkında konuştuklarını, resim/kelime/harfleri çocuklarına parmakla gösterdiklerini ve sorular sorduklarını belirtmeleri, diğer araştırmalardaki olumlu uygulamalarla da benzerlik taşımaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994; Mol vd., 2008; Aram ve Shapira, 2012; Pandith vd., 2022). Ancak literatürde bazı araştırmalar, okul öncesi çocukların nadiren hikâye kitaplarındaki sayılara ve kelimelere baktıklarını (Evans ve Saint-Aubin, 2005; Justice vd., 2005) veya onlar hakkında nadiren sorular sorup yorumlar yaptıklarını belirtmektedir (Shapiro vd., 1997). Ebeveyn/çocuk okuryazarlık uygulamaları, çocuklar için en çok okuyucu tarafından etkileşime dâhil edildiklerinde faydalı bulunmuştur (Phillips vd., 2008).

Öneriler

- Araştırmacılar, ebeveyn/çocuk sesli okumalarının niteliğini etkileyen değişkenlere yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Bu araştırmada 5 ebeveyn ve 5 çocuk ile çalışılmıştır. Farklı araştırmalarda çalışma grubu genişletilerek ebeveyn/çocuk sesli okumalarının etkililiği daha geniş bir alanda incelenebilir.
- Araştırmacılar sesli okuma uygulamalarını etkileyebilecek diğer faktörlere yönelik bir araştırma da yürütebilir. Ayrıca sesli okuma uygulamaları esnasında ebeveyn ve çocuk arasında geçen metinle ilgili sohbetlerin (extratextual talk) niteliği de önemli bir araştırma konusu olabilir.

Kaynakça

Acosta-Tello, E. (2019). Reading aloud: engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal, 37*.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Alshehri, M. (2014). *Improving reading comprehension for Saudi students by using the reading aloud strategy. curriculum and instruction in inclusive education department of curriculum and instruction.* [Unpublished master's thesis]. State University.

Aram, D., and Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 7*(2), 55–65 https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/download/4073/4073

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık [Literacy as a personal and social value]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *17*(7), 9-26.

August, D., Artzi, L., Barr, C., and Francis, D. (2018). The moderating influence of instructional intensity and word type on the acquisition of academic vocabulary in young English language learners. *Reading and Writing*, *31*, 965-989. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9821-1

Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education Journal, 39*, 149-159.

Barone, C., Fougère, D., and Martel, K. (2021). Reading aloud to children, social inequalities, and vocabulary development: evidence from a randomized controlled trial. *IZA Discussion Papers, 13458*, 1-26. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03097888

Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., and Toti, G. (2020). Reading aloud and first language development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, *8*(12), 49-68.

Bentley, J. K. (2020). *Reading with daddy: parent gender, joint book reading, and emergent literacy growth* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.

Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşleri [Views of Mothers reading interactive book-reading process to their children]. *Türk Eğitim Derneği*, *42*(191), 53- 68.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Bus, A. G. (2001). *Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development, Handbook of early literacy research. In S. B. Neumann ve D.K. Dickinson (Eds.).* (pp.179-191). Guilford Press.

Bütün, K. (2023). Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve ilgisine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil [The language Turkish mothers use when reading to their children]. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 97-114.

Chou, M. J., and Cheng, J. C. (2015). Parent-child aesthetic shared reading with young children. *Universal Journal of Educational Research, 3*(11), 871-876.

Curenton, S. M., and Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*(2), 261-283.

Debaryshe, B. D., and Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*(3), 1303–1311. https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303

Dexter, C. A., and Stacks, A. M. (2014) A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families, *Journal of Research in Childhood Education, 28*(3), 394-410, https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913278

Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., and Chae, C.-H. (2010). Development of the Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Book Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, *24*(3), 266–277. https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487412

Doyle, B. G., and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59,* 554-564.

Emre, O. (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi [The influence of mother's cultural capital on development of child's preschool literacy in book reading activity]. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *5*(10), 235-255. https://doi.org/10.33692/avrasyad.509867

Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi [The importance of interactive storybook reading for parents in preschool period]. *Başkent University Journal of Education*, *3*(2), 156-16.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi [Examination of shared book reading activities in kindergartens based on 'dialogic reading']. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 603-619.

Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem [Dialogic reading: an effective method to improve language and early literacy skills]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(2), 193-206. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307

Evans, M. A., and Saint-Aubin, J. (2005). What are children looking at during storybook reading? Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, *16*, 913–920.

Ezell, H. K., and Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parent questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, *14*, 273–278.

Feichtel, P. A. (2019). *A phenomenology study into how parents understand and perceive the effect of reading aloud on children's emergent literacy skill development and reading readiness.* [Unpublished doctoral dissertation]. Drexel University.

Freebody, P., and Luke, A. (2003). *Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model.* Prentice Hall.

Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education, 51*(1), 499-512. https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9.

Girgin, D. (2020). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde elektronik kitapların kullanımı*. Erbaş, Y., ve Ağmaz, Y. F. (Edt.), Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknolojinin kullanımı (191-215). Pegem Akademi.

Gurdon, M. C. (2019). *The enchanted hour: The miraculous power of reading aloud in the age of distraction*. Harper Collins Publisher.

Güngör, M. A. (2013). *Çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrenci –öğretmen ve öğrenci– içerik etkileşimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hall, K. (2013). *Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence*. Sage.

Hazzard, K. (2016). *The Effects of read alouds on student comprehension*. [Unpublished master's thesis]. St. John Fisher College.

Ho Sun, C. (2019). Interactive picture book read-alouds to the rescue: developing emerging college EFL learners' word inference ability. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 63*(5), 509-517. https://doi.org/10.1002/jaal.1010

Han, J., and Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, *90*(1), 54-60.

Hindman, A. H., Wasik, B. A., and Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development, 23*(4), 451–474. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250

Huda, M., Kartanegara, M., Gamal, and Zakaria, N. (2015). The effect of learning strategy of reading aloud on students' achievement in the subject of Islamic studies at secondary school in Semarang, Indonesia. *International Journal of Education and Research*, *3*(2), 577– 588.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi [Examination of child-parent shared reading activities in early childhood period]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1071-1086.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z., ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloğa dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri [The effects of home-based dialogic reading intervention on 4-5-year-old children's language development]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 789-809.

Jacobs, G. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive Reading in Japan*, *9*(1), 10–12.

Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(3), 257-269.

Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., and Lankford, C. (2005). Preschoolers, print, and storybooks: An observational study using eye-gaze analyses. *Journal of Research in Reading*, *28,* 229-243.

Kesim Çelik, T. (2022). Çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ile annelerinin öz yeterliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Lever, R., and Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 1-24.

Lopez, M. M., and Friedman, H. T. (2019). Don't judge a boy by his face: Creating space for empathy, engagement, and skill building through interactive read alouds. *English in Texas, 49*(1), 32-38.

Lynch, J., and van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, *22,* 323–340.

Merga (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, *61*(3), 328-343.

Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publication, Inc.

Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension* [Unpublished master's thesis]. University of Wisconsin.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., and Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26. http://doi.org/10.1080/10409280701838603

Novianti, N., and Abdurahman, N. H. (2019). Read alouds 2.0 in an Indonesian tertiary EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *8*(3), 703-709. http://doi.org/10.17509/ijal.v8i 3.15259

Okyay, Ö., and Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, *6*(3), 395-406.

Ortiz, C., Stowe, R. M., and Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(2), 263-281.

Pandith, P., John, S., Bellon-Harn, M. L., and Manchaiah, V. (2022). Parental perspectives on storybook reading in Indian home contexts. *Early Childhood Education Journal, 50*(2), 315-325. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01147-0

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley ve Sons. Ltd.

Phillips, G., and McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196-212.

Phillips L. M., Norris S. P., and Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology, 4*9(2), 82-88.

Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic, 39*(2), 87-98.

Rahimi, M., and Farjadnia, F. (2019). The effect of interactive read-alouds on language learners' development of writing skill. *International Journal of Applied Linguistics ve English Literature, 8*(3), 5-11. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.8n.3p.5

Santoro, L. E. Chard, D. J. Howard, L., and Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher, 61*(5), 396-408.

Schunk, H. D. (2014) *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* [Learning theories an educational perspektive]. M. Şahin (Ed). Nobel Yayınları.

Sénéchal, M., and LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445-460.

Serin. G. (2022). *Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Investigation of interactive book reading processes of fathers in terms of various variables] [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi.

Shapiro, J., Anderson, J., and Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care, 127*(128), 47–59.

Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., and Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*(6), 302–310.

Snow, C. E., Burns, M. S., and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Strachan, S. L. (2015). Kindergarten students' social studies and content literacy learning from interactive read-alouds. *The Journal of Social Studies Research, 39*(4), 207-223. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.08.003

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış [Book reading habit of children: a general review]. *Aile ve Toplum*. *21*(21), 30-39.

Tercanlı Metin, G., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi [Reading book during infancy and early childhood: an effective recommendation for well-child care]. *Çocuk Dergisi, 14*(3), 89-94.

Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi [The effects of dialogic reading on 48-60 months old children's language development]. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(2), 1-16.

Uçar, S. (2021). Erken çocuklukta motivasyon ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların incelenmesi [Examination of domestic and international studies on motivation in early childhood]. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 41-52.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi [Evaluation of teaching Turkish in the context of Vygotsky's theory of sociocultural and cognitive development]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(47), 181-195. https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552-559.

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*(3), 848-872.

Woods, L. S. (2017). *Interactive book reading: promoting emergent literacy skills in preschool children through a parent training program* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina.

Wright, T. S. (2019). Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator, 42*(4), 4-8.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi [Effects on the language development of children in the interactive storybook reading process]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 201-208. http://doi.org/10.24106/kefdergi.375865

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğçe DEĞİRMENCİ[1], Yasemin DERİNGÖL[2]

[1] Doktora Öğrencisi, Sınıf Eğitimi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, tugce.degirmenci08@gmail.com, https://orcid.org/0000- 0000-0002-8076-3512

[2] Doç. Dr., Sınıf Eğitimi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, dyasemin@iuc.edu.tr, https://orcid.org/0000-0000-0003-3030-7049

Gönderilme Tarihi: 09.03.2023 Kabul Tarihi: 02.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1262404

Atıf: "Değirmenci, T., ve Deringöl, Y. (2024). İlkokullar için problem çözme ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim, 53*(244), 1849-1872. DOI: 10.37669/milliegitim.1262404"

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin problem çözmelerini ölçmek için İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'ni geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçek için yurt içi ve yurt dışı alan yazınında yer alan her yaş ve seviyeye uygun problem çözme ölçekleri incelenmiş ve çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Alan yazınındaki ulaşılan çalışmalar incelendikten sonra oluşturulan ifadeler ile ölçek geliştirme süreçlerine başlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 865 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında 16 maddelik ölçek 3 faktör altında toplanmıştır. Faktörler; problem çözmede öz değerlendirme, problem çözme bilgisi ve problem çözmede üstbiliş olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle de doğrulanmıştır. Çalışmanın madde uyum indekslerinin tamamı .90 ve üzerinde bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeğinin 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmelerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *matematik, problem çözme, ilkokul, ölçek, geçerlik ve güvenilirlik*

*Bu çalışma 2. yazar danışmanlığında 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Validity and Reliability Study of the Problem Solving Scale for Primary Schools

Abstract

The aim of this study is to develop the Problem Solving Scale for Primary Schools to measure the problem solving of primary school students. For this developed scale, problem solving scales suitable for all ages and levels in the domestic and international literature were examined and various classifications were made. After the studies reached in the literature were examined, the scale development processes were started with the expressions created. The study group of the research consisted of 865 students studying in the 3rd and 4th grades in the 2022-2023 academic year. Exploratory and Confirmatory Factor analyzes were performed to examine the construct validity of the scale. Within the scope of exploratory factor analysis, the 16-item scale was grouped under 3 factors. factors; self-evaluation in problem solving, problem solving knowledge and metacognition in problem solving. The 3-factor structure of the scale was also confirmed by confirmatory factor analysis. All of the item fit indices of the study were found to be .90 and above. In the light of the findings obtained from this study, it has been determined that the Problem Solving Scale for Primary Schools is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the problem solving of 3rd and 4th grade students.

Keywords: *mathematics, problem solving, elementary school, scale, validity and reliability*

Giriş

Bireylerin başlangıçta eğitim öğretim faaliyetlerinde sonrasında mesleki yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları genel hayat düzenini kapsayan önemli alanlardan biri matematiktir. Matematik de beraberinde sayılar, işlemler ve problem çözmeyi getirir. Problemler bireyin zihnini karıştıran, önceden karşılaşmadığı, kurallar ve teoremler yardımıyla çözülmesi beklenen sorular, çözüm yönteminin doğrudan bilinmediği durumları kapsamaktadır (Altun, 2005; Baki, 2015; Posamentier, Krulik, 2019). Problemler genellikle rutin problemler ve rutin olmayan problemler olarak sınıflandırılır (Altun ve Arslan, 2006; Altun, Memnun ve Yazgan, 2007; Arsal, 2009; Artut ve Tarım, 2009; Gök ve Sılay, 2009; Pantziara, Gagatsis ve Elia, 2009). Rutin problemler bireylerin birden fazla karşılaştıkları problemlerdir. Rutin olmayan problemler ise rutin problemlerin aksine öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları soru türlerindendir ve rutin olan problemlerin çözüm aşamalarıyla kıyaslandığında daha fazla bilişsel aktivite gerektirmektedir (Mullis vd., 2003).

Problemlerin rutin olması veya rutin olmaması alan yazınında önemli bir konuyken problem çözme süreçleri yetişkin veya çocuklarda önemli konulardan olmuştur. Matematik, kavram ve becerilerin öğretiminde

problem çözmeye araç niteliğindedir (Posamentier ve Krulik 2019). Problem çözme becerileri, bireyler için önemli olan matematiksel becerilerden biridir (Baykul, 2002). Polya'ya (1957) göre problem çözme süreçleri; sonucu bulma ile beraber bir yöntem bulma ve güçlükten kurtulmayı içeren bir süreçtir. Problem çözme, matematik öğrenmenin temel amacıdır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM, 2000]). Bu nedenle matematik ve problem çözme hep birbiriyle eş zamanlıdır.

NCTM, hazırladığı öğretim programlarında; problem çözme yoluyla yeni matematiksel bilgi birikimlerini oluşturma, matematik ve diğer alanlara yönelik sorunları çözebilme becerisi, problemlerin çözümünde uygun çeşitli stratejileri uyarlayabilme ve uygulayabilme, matematiksel problem çözüm sürecini yansıtma ve süreci izleme fikri doğrultusunda ilerlemeyi önemsemektir (Kabaran ve Tertemiz, 2019; NCTM, 2000). Problem çözme, matematik alanında bu kadar önemliyken ülkemizde de değişen öğretim programlarında matematiksel becerilerin içerisinde ve öğretim programı içerisinde problem çözme yer almıştır (Kabaran ve Tertemiz, 2019; MEB, 2017).

Problem çözme denilince aklımıza gelen Polya (1957) problem çözme süreçlerini; problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama, kontrol ve değerlendirme basamaklarına ayırmıştır. Problem çözme; çözüm süreçlerinde strateji öğretimi, içsel motivasyon, kitap okumayla bağlantısı, kuantum öğrenme modeliyle arasındaki etkileşim, iş birliğine dayalı ortamların problem çözmeye etkisi, matematiksel yazma aktiviteleri, problem çözme süreçlerindeki inanç ve yansıtıcı düşünme gibi birçok araştırmaya dâhil olmuştur. Yapılan bu çalışmaların ortak sonucu; problem çözme süreçleri üzerinde yoğunlaşır, ek olarak zaman ve çeşitli programlarla ele alındığında öğrencilerin problem çözme süreçlerinde pozitif yönde gelişme sağlamaktadır (Albayrak, Şimşek ve Yazıcı, 2018; Bakır ve Akran, 2019; Bozkurt ve Ergin, 2018; Gümüş, 2015; Karakılıç ve Arslan, 2019; Özmen, Taşkın ve Güven, 2012; Pilten ve Pilten, 2016; Yenilmez, 2010). Problem; matematikte öğretilecek konuya dikkat çekme, öğrencileri öğrenmede güdüleme, bilgileri anlamlı ve kalıcı hâle getirme, süreç veya ürün değerlendirmesi gibi benzer gerekçelerle kullanılmaktadır (Posamentier ve Krulik, 2016). Başka bir bakışla bireyin yaşantısında yaşayabileceği problemleri kestirim gücü oluşturmasında ve güçlüklerle mücadelesine de destek olmaktadır (Öçal ve Şimşek, 2016).

Problem çözme, birçok alt boyutu içermektedir; problem çözme bilgisi, problem çözmede üstbiliş, problem çözmede bilişsel boyutlar, problem çözmede ölçme değerlendirme ve problem kurmaya yönelik boyutlardır. Problem çözme bilgisi; bireyin problemi öğrendiği aşamalardan itibaren Polya'nın süreçleriyle bağlantılı olarak ilerlediği gelişimi kapsamaktadır. Birey problem çözerken önce problemi anlar, çözüme yönelik bir plan tasarlar, planı uygular ve son olarak planını ve sonucu kontrol eder ve tüm sürecini değerlendirir. Problem çözmede üstbiliş bilgisi; bireylerin zihinsel faaliyetlerinden tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme yeteneklerini ifade etmektedir (Özsoy, 2008). Bireylerin problem çözmedeki gelişimleri düşünüldüğünde Polya'nın basamaklarına benzer nitelikte olduğu ancak üstbilişte süreci daha çok kendi öğrenme çıktılarını değerlendirdikleri için daha anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir.

Problem çözmede kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakıldığında formatif veya summatif birçok değerlendirme aracı kullanılabilir. Ancak yapılan çalışmalarda da görülmektedir ki formatif (geliştirici) değerlendirme ile öğrencilerin farklı bakış açıları ile düşünmeleri sağlanarak bir tartışma ortamı oluşturulur, akran ve öz değerlendirmeler, gözlemler, kısa sınavlar portfolyo sunumları gibi öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol aldığı birçok etkinlik öğrenmeyi anlamlı ve hızlı hâle getirir (Şahin ve Karaman, 2013). Öz değerlendirme yöntemi bireylerin üstbilişsel becerilerinden planlama, uygulama, izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede daha fazla sorumluluk alabilen öğrenenlerin bu konudaki özerkliğini destekler (Mistar, 2011). Bu nedenle problem çözmede öz değerlendirme bireyin problem çözme sürecini aktif değerlendirebilmek adına önemlidir.

Problem çözmenin ölçülmesi niceliksel olarak hem psikoloji hem eğitim alanlarında sıklıkla ele alınan konulardan biri olmuştur. Bu konuda en yaygın olarak kullanılan ölçek 1982 yılında Heppner ve Peterson tarafından yetişkinlere uygulanmak üzere geliştirilen Problem Çözme Envanteri'dir. Ayrıca bu ölçek Türkçeye çevirilerek birçok araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır.

Ölçme aracı geliştirilmeden önce ilkokula yönelik geliştirilen yerli ve yabancı ölçekler birçok tema ve alt tema dikkate alınarak incelenmiştir. Ayrıca problem çözme alanında yer alan her yaş ve seviyeye uygun ulaşılabilen

ölçekler de incelenmiş ve geniş çaplı bir alan yazını taraması yapılmıştır. Örneğin Armour-Thomas ve Haynes'in (1988) geliştirdiği "Student Thinking About Problem Solving Scale (STAPSS)- Öğrencilerin Problem Çözme Hakkındaki Düşünceleri Ölçeği"de sıklıkla kullanılan problem çözme ölçeklerinden biri olmuştur. Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilen ve Hacıömeroğlu'nun (2011) Türkçeye uyarladığı 'Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği de bu alandaki önemli ölçekler arasında yer almaktadır.

Değerlendirdikleri alanlar bakımından tutum ölçekleri (Çanakçı, 2008; Uğurluoğlu, 2008), beceri ölçekleri (Çömlekoğlu, 2001; Özsoy, 2005; Uysal, 2007; Aşkar, 2009; Özpınar, 2012; Kızılkaya ve Muyo, 2015; Çelik, 2017; Atlıhan, 2021; Gürsoy ve Çeliköz, 2021), inanç ölçekleri (Kayan, 2008; Hacıömeroğlu, 2011; Gümüş ve Umay, 2017), başarı testi (Sadık, 2006; Güneş, 2022; Süzer, 2022; Yaşar, 2022) ölçme araçlarının olduğu görülmüştür.

Ayrıca matematiksel problem çözme ölçeklerinin çalışma grupları bakımından Çanakçı (2008) ve Uysal (2007), Çelik (2017), Özpınar (2012) 6, 7, 8. sınıflara, Atlıhan (2021) ve Özsoy (2005) 5. sınıflara, Hacıömeroğlu (2011); Kayan (2008); Muyo (2015) ve Çömlekoğlu (2001) öğretmen adaylarına, Sadık (2006) 4 ve 5.sınıf öğrencilerine, Süzer (2022) 4. sınıf öğrencilerine, Kızılkaya ve Aşkar (2009) ve Güneş (2022) 7. sınıf öğrencilerine, Uğurluoğlu (2008) 7 ve 8.sınıf öğrencilerine, Yaşar (2022) 6. sınıf öğrencilerine, üniversite öğrencilerine Gümüş ve Umay (2017), ilkokul 2. sınıf öğrencilerine Gürsoy ve Çeliköz (2021) ölçekler hazırlamışlardır.

Madde sayısı bakımından; Çanakçı (2008) 19 madde, Özpınar (2012) 22 madde, Özsoy (2005) 20 soru, Hacıömeroğlu (2011) 24 madde, Sadık (2006) 33 madde, Süzer (2022) 8 soru, Güneş (2022) 20 soru, Yaşar (2022) 25 soru, Kızılkaya ve Aşkar (2009); Gümüş ve Umay (2017); Gürsoy ve Çeliköz (2021) 14 madde, Kayan (2008) 39 madde, Uysal (2007) 28 madde, Muyo (2015) ve Çömlekoğlu (2001) 21 madde, Uğurluoğlu (2008) 27 madde, Çelik (2017) 31 madde ve Çömlekoğlu (2001) (2.ölçek) 30 maddedir. Atlıhan (2021) soru havuzunu öğrenciler oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Likert tipi bakımından ölçeklerin büyük çoğunluğunun 5'li likert olduğu görülmüştür (Çömlekoğlu, 2001; Uysal, 2007; Kayan, 2008; Uğurluoğlu, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Hacıömeroğlu, 2011; Muyo, 2015; Çelik,

2017; Gürsoy ve Çeliköz, 2021). Ayrıca Özpınar (2012) ise 4'lü likert tipinde yazılmıştır.

Yıllara göre sıralandığında; Çömlekoğlu, 2001; Özsoy, 2005; Sadık, 2006; Uysal, 2007; Çanakçı, 2008; Uğurluoğlu, 2008; Kayan, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Hacıömeroğlu, 2011; Özpınar, 2012; Muyo, 2015; Gümüş ve Umay, 2017; Çelik, 2017; Atlıhan, 2021; Gürsoy ve Çeliköz, 2021; Süzer, 2022; Güneş, 2022; Yaşar, 2022. Görüldüğü üzere alan yazınındaki ölçeklerin büyük çoğunluğunun 5. sınıf ve üzeri öğrenciler için hazırlandığı, genellikle 5'li likert tipinin kullanıldığı, ölçekteki maddelerin 20 ve üzerinde olduğu özgün ölçeklerin alan yazınımızda çokça olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında Türkiye'de ilkokullar için geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğin henüz olmadığı görülmüştür. Tüm problem çözme süreçlerinin formel anlamda başlangıcı olan, ilkokul öğrencilerinin problem çözme durumlarını niceliksel olarak değerlendirmek, süreçteki izlemelerini takip edecek bir problem çözme ölçeği geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

Yöntem

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözmelerini değerlendirmek için İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'ni geliştirme amacıyla ölçek geliştirme süreci yöntemsel açıdan incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim gören 3 ve 4.sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. 21.10.2022 tarihli ve 2022/301 no'lu İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı ve ardından il millî eğitim müdürlüğünden alınan araştırma onay belgesiyle ölçeğin 1. uygulamasını yapılmak üzere, üst- orta (225 öğrenci, % 34.9) ve alt (420 öğrenci, % 65.1) sosyoekonomik durumlarda İstanbul'un çeşitli okullarında 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 700 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin kontrol maddesi olan ve 8 ile 9. madde arasında yer alan "Bu maddeyi ara sıra olarak işaretleyiniz." ifadesinin yer aldığı maddeyi yanlış işaretleyen öğrencilerin elenmesiyle birlikte net veri sayısı 645 olmuştur.

Tablo 1

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği İlk Analiz Demografik Verileri

Demografik özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	321	49.8
	Erkek	324	50.2
	Total	645	100.0
Sınıf	3.sınıf	247	38.3
	4.sınıf	398	61.7
	Total	645	100.0
Okul Türü	Devlet okulu	420	65.1
	Özel okul	225	34.9
	Total	645	100.0
Yaş	7 yaş	10	1.5
	8 yaş	165	25.7
	9 yaş	342	53.0
	10 yaş	128	19.8
	Total	645	100.0
Matematik Sevgisi	Evet	569	88.2
	Hayır	76	11.8
	Total	645	100.0
Karne Notu	Geliştirilmeli	27	4.2.
	İyi	119	18.4
	Çok iyi	499	77.4
	Total	645	100.0

Öğrencilere bakıldığında % 49.8'inin kız öğrencilerden, % 50.2'sinin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Uygulamaların % 38.3'ü 3. sınıf öğrencilerden, % 61.7'si de 4. sınıf öğrencilerden alınmıştır. Okul türü bakımından ilk uygulama analizlerinin yapıldığı grupta % 66.5 olmak üzere devlet okulunda öğrenim gören çocukların daha fazla olduğu, yaşları bakımından 9 yaş çocukların (% 53.0) yoğunlukta olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra yapılacak doğrulayıcı faktör analizi için de farklı sosyoekonomik düzeylerden 2022-2023 eğitim yılında

3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin kontrol maddesine dikkat etmeyen öğrenciler elendiğinde 220 öğrencinin ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine dâhil olmasına karar verilmiştir.

Çalışma örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiğine yönelik alan yazınına dayanarak yeterli sayıda öğrenciden veri toplanıldığı düşünülmüştür (Nunnaly, 1978). Alan yazınında madde sayısının 4 katı (MacCallum-Widaman-Preacher-Hong, 2001), madde sayısının 5 katı (Büyüköztürk vd., 2014) olduğu birçok ifade yer almasıyla birlikte uygulanılacak testteki önem derecesi de dikkate alınarak daha yüksek sayılara ulaşmasının örneklem büyüklüğünün 1000'e yaklaşması önerilmektedir (Özçelik, 1998).

Tablo 2

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği 2. Analiz Demografik Veriler

Demografik özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	128	58.2
	Erkek	92	41.8
	Total	220	100.0
Sınıf	3.sınıf	94	42.7
	4.sınıf	126	57.3
	Total	220	100.0
Okul Türü	Devlet okulu	148	67.3
	Özel okul	72	32.7
	Total	220	100.0
Yaş	7 yaş	2	.9
	8 yaş	49	22.3
	9 yaş	124	56.4
	10 yaş	45	20.5
	Total	220	100.0
Matematik Sevgisi	Evet	195	88.6
	Hayır	25	11.4
	Total	220	100.0

Karne Notu	Geliştirilmeli	15	6.8
	İyi	49	22.3
	Çok iyi	156	70.9
	Total	220	100.0

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kızların oranı % 58.2, erkeklerin oranı % 41.8'dir. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde 3. Sınıf öğrencileri oranı % 42.7, 4. sınıf öğrencileri oranı %57.3'tür. Devlet okulu öğrencileri oranı % 67.3, özel okul öğrencileri oranı % 32.7'dir. Yaşlara göre dağılım incelendiğinde 7 yaşında olanların oranı % 0.9, 8 yaşında olanların oranı % 22.3, 9 yaşında olanların oranı %56.4, 10 yaşında olanların oranı %20 .5'tir. Öğrencilerde matematik dersini sevenlerin oranı % 88.6, sevmeyenlerin oranı % 11.4'tür. Karne notuna göre dağılım incelendiğinde geliştirilmeli olanların oranı % 6.8, iyi olanların oranı % 22.3, çok iyi olanların oranı % 70.9'dur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yerli ve yabancı alan yazınında hazırlanan problem çözme ölçeklerinin incelenmesi sonucunda 31 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzunda Polya'nın problem çözme basamakları (problemi anlama, planlama, uygulama ve değerlendirme) dikkate alınarak hazırlanan maddeler yer almıştır. Hazırlanan maddelerin öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından ve problem çözmeye yönelik ifadelerin soyut olmasından ötürü kullanılan dile, ifadelere alan yazınında okuduğumuz çalışmalardan da edindiğimiz bilgilere dayalı olarak oldukça dikkat edilmiştir (Bozdoğan ve Uzoğlu, 2012).

Oluşturulan 31 maddelik havuzla birlikte 19 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği için araştırmacı ilgili uzmanların ya da hedef kitleden konu ile ilgili bilgiler alarak düzeltmeler yapabilir (Morgado vd., 2017). Kapsam geçerliliğini sağlamak adına seçilen uzmanlar arasında; matematik ve sınıf eğitimcilerinden oluşan 8 kişi, 6 3 ve 4. sınıf öğretmeni, 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 dil bilimci, 2 psikolojik danışman ve rehberlik uzmanı yer almaktadır. Yapılan uzman görüşü değerlendirmelerinin ardından ölçeğin; 3, 5, 8, 23, 26, 28, 29, 30 ve 31. maddeleri ifade tekrarları, seviyeye uygun olmaması vb. durumlardan ortak görüşe riayet edilerek elenmiştir. Uzman görüşüne yönelik yapılan eleme sonucunda ölçek 22 maddelik son hâlini almıştır.

Ayrıca alan yazınında geçerlik ve güvenilirlikle ayrıca öğrenci yaşlarına uygun olarak düşünülerek 5'li likert tipi olmasına karar verilmiştir. Çalışmada "Her zaman", "Sıklıkla", "Ara sıra", "Nadiren", "Asla" ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeklerinde sıklıkla kullanılan "derece toplamlarıyla ölçekleme" modeli de kullanılacağı için likert tipinin 5'li likert olmasına karar verilmiştir. Bu teknikte olumlu tepkilerde Her zaman=5, Sıklıkla=4, Ara sıra=3, Nadiren=2, Asla=1 şeklinde puanlama yapılmaktadır (Tezbaşaran, 1996). Ölçeğin her ifadesine verilen tepkilerin karşılığı verilen puanlar toplanarak ölçek puanı elde edilecektir. Burada ayrıca 3.sınıf 5 öğrenci, 4.sınıf 5 öğrenci ile çalışmada odak grup çalışması yapılmış; ifadelerin çocukların zihinlerinde nasıl tasarlandığı görülmek istenmiştir.

Verilerin İşlenişi ve Analizi

Likert tipi ölçek geliştirme süreçlerinde istenilen özellikte maddelerin seçilerek istenilen özellikte ölçeğin oluşturulması amacıyla yapılan madde analizlerinde maddelerin özellikleri kabul edilen, maddeleri betimleyecek; madde korelasyonları, maddeler arası korelasyonlar, madde varyansları ve ortalamaları, madde ayırıcılık gücü ve madde güvenirliği yöntemlerine başvurulur (Baykul, 2000; Atılgan, 2006). Bu çalışmada maddeler madde ayırıcılık gücü indeksine göre sınıflanmıştır. Bu indekste 0.40'ın üzerindeki maddeler "Çok iyi", 0.30-0.39 arasındaki maddeler "Oldukça İyi", 0.20-0.29 arasındaki maddeler "Düzeltilmesi veya geliştirilmesi gerekir", 0.19 ve altındaki maddeler "Çok zayıf ve testten çıkarılması gerekir" şeklinde değerlendirilmiştir. Ayırıcılık indeksinin 0.30'dan büyük olması ve 1.00'a yakın olması alan yazınında da yer alan kaynaklarda önemsenmektedir (Tekin, 1977).

Deneme uygulamasıyla birlikte ölçme aracımızdan elde edilen veriler SPSS 26.0 ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde aynı özelliği ya da yapıyı ölçen değişkenler arasındaki ilişkiye bakılarak az sayıda gizil faktör ortaya çıkarmak amaçlanır (Büyüköztürk, 2007).

Açımlayıcı faktör analizinden sonra yapılacak doğrulayıcı faktör analizi için de farklı sosyoekonomik düzeylerden 2022-2023 eğitim öğretim yılında 3 ve 4.sınıfta öğrenim gören yaklaşık 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin kontrol maddesine dikkat etmeyen öğrenciler elendiğinde 220

öğrencinin ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine dâhil olmasına karar verilmiştir. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS programı ile yapılmıştır.

Bulgular

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analizlerin sonuçları ayrı ayrı olarak aşağıda verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Tablo 3

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy			.903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		1951.767
	df		120
	Sig.		.000
Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
59.2857	104.107	10.20328	16

Çalışmanın sonraki aşamasında ölçme aracının yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Baykul, 2000; Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeriyle Bartlett Küresellik testi kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değerinin .903 olması kısacası 0.50'den yüksek olması faktör analizi için uygunluğunu göstermiştir. Burada ayrıca Bartlett's Test of Sphericity .000 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi doğrultusunda maddelerin ayırıcılık indeksi oranları da dikkate alınarak .40'ın altında olan maddeler elenmiştir. Bu nedenle ölçekteki 1, 2, 5, 14, 15 ve 17. maddeler elenmiştir.

Bu çalışmada maddeler madde ayırıcılık gücü indeksine göre sınıflanmıştır. Bu indekste 0.40'ın üzerindeki maddeler "Çok iyi", 0.30-0.39 arasındaki maddeler "Oldukça iyi", 0.20-0.29 arasındaki maddeler "Düzeltilmesi veya geliştirilmesi gerekir", 0.19 ve altındaki maddeler "Çok

zayıf ve testten çıkarılması gerekir" şeklinde değerlendirilmiştir (Tekin, 1977). Ayırıcılık indeksinin 0.30'dan büyük olması ve 1.00'a yakın olması literatürde de yer alan kaynaklarda önemsenmektedir (Tekin, 1977; Gelbal, 2004).

Açımlayıcı faktör analizinin ardından elenen 6 madde de dikkate alınarak oluşturulan son hâliyle 5, 3. sınıf, 5 de 4. sınıf öğrencisiyle bir pilot çalışma daha yapılmıştır. Bu çalışma sonrasında ölçeğin son hâlinin faktör isimleri bakımından revizeye gidilmesine karar verilmiştir. Polya'nın 4 problem çözme basamağından sonra, alan yazınından de elde edilen veriler ışığında ölçeğin faktör başlıklarının "Problem çözmede öz değerlendirme", "Problem çözme bilgisi" ve "Problem çözmede üstbiliş" olarak revize edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 4

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği Faktör ve Madde Yükleri

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği	Problem çözmede öz değerlendirme	Problem çözme bilgisi	Problem çözmede üstbiliş
1. Problem çözerken çözüm aşamalarına dikkat ederek ilerlerim.	.734		
9. Problemi çözmeye başlamadan önce problemi doğru anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.	.732		
8. Problemi okuduğumda bana yardımcı olacak bilgileri fark ederim.	.717		
10. Problem çözerken planlı ilerlerim.	.601		
12.Problem çözme sürecim gelişerek devam eder.	.568		
2. Problemi okuduktan sonra nasıl çözebileceğimi planlarım.	.480		
11.Problem çözerken öğrendiğim tüm bilgileri hatırlarım.	.462		

3. Problemin sonucunu bulmadan önce işlemlerimi kontrol ederim.	.398		
15. Problemi doğru çözsem bile, farklı yollarla da çözüm yollarını düşünürüm.		.751	
16. Karşılaştığım probleme benzer başka bir problem yazabilirim.		.630	
14. Bazı problemleri sayılarla değil, matematiksel cümlelerle çözmeyi planlarım.		.614	
13. Problemi çözerken gerçek hayatla arasında bağlantı kurarım.		.549	
4. Problemlerin sonuçlarını tahmin ederim.			.611
6. Problem çözerken önceki problemleri nasıl çözdüğümü düşünürüm.			.784
5. Problem çözerken hata yaptığım yeri kolayca bulabilirim.			.745
7. Problem çözerken farklı yollarla da aynı sonuca ulaşıp ulaşamayacağımı denerim.			.492
Toplam (9,868)	4.692	2,544	2,632

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Faktör yapısı belli olan ölçeklerin uyum düzeyi doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Çalışmada en yüksek olabilirlik kestirim (maximum likelihood) tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kişilik özellikleri ölçeği için elde edilen ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), Tucker-Lewis indeks (TLI) değeri ve karşılaştırmalı uyum indeks değerleri incelenmiştir. Bir modelin özellikle karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) ve Tucker- Lewis indeks (TLI) değerlerinin 0.90 veya üzerinde olması iyi uyum sağladığı anlamına gelmektedir.

Ölçeklerine ilişkin hesaplanan uyum indeksleri aşağıdaki gibi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

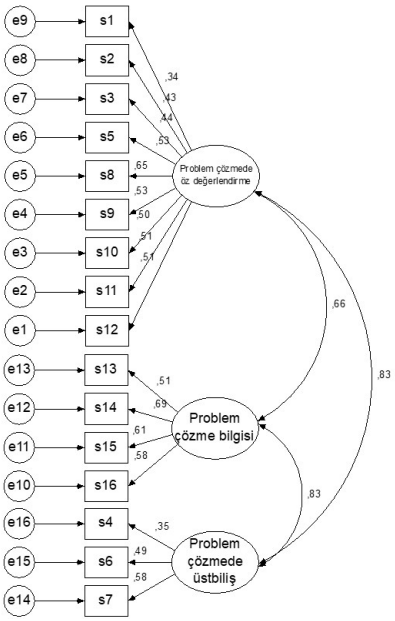
Madde Uyum İndeksleri

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi 2/sd$ <5	2.225
GFI >0.90	0.913
AGFI >0.90	0.914
CFI >0.90	0.923
TLI>0.90	0.916
RMSEA <0.08	0.080
RMR <0.08	0.077

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekler için elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayıları şekilde verilmiştir. Elde edilen katsayılar 0.3'ten büyük olduğu için çalışma dışında bırakılması gereken madde olmadığı görülmüştür (Kline,2005).

Şekil 1

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analiz Şeması



Analiz sonucunda elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Madde no	Standartlaştırılmış Katsayılar	Std. Hata	C.R			P
s12	1	0.51				
s11	1.03	0.506		0.191	5.386	<0.001
s10	0.954	0.501		0.178	5.349	<0.001
s9	0.974	0.529		0.176	5.538	<0.001
s8	1.493	0.651		0.24	6.224	<0.001
s5	1.3	0.526		0.235	5.519	<0.001
s3	1.081	0.443		0.22	4.92	<0.001
s2	0.794	0.429		0.165	4.814	<0.001
s1	0.549	0.338		0.137	4.011	<0.001
s16	1	0.575				
s15	1.032	0.612		0.163	6.317	<0.001
s14	1.174	0.69		0.175	6.711	<0.001
s13	0.821	0.507		0.147	5.585	<0.001
s7	1	0.579				
s6	0.687	0.491		0.126	5.435	<0.001
s4	0.665	0.355	0.159		4.192	<0.001

Buna göre doğrulayıcı faktör analizinde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve maksimum, minimum değerler elde edilmiştir. Ayrıca ölçek alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla güvenirlik analizi yapılmış ve Chronbach alfa katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 7

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma	Chronbach Alfa
Problem çözmede öz değerlendirme	220	2.22	500	4.10	0.9	0.85
Problem çözme bilgisi	220	1.25	5.00	3.45	0.99	0.84
Problem çözmede üstbiliş	220	1.00	5.00	3.42	0.90	0.75

Buna göre problem çözmede öz değerlendirme alt boyutu 2.22 ile 5 arasında değişmekte olup ortalaması 4.10, problem çözme bilgisi alt boyutu 1.25 ila 5 arasında değişmekte olup ortalaması 3.45, problem çözmede üstbiliş alt boyutu 1 ila 5 arasında değişmekte olup ortalaması 3.42'dir (Tablo 7).

Ölçek alt boyutları için elde edilen Chronbach alfa katsayıları 0.70'ten büyük olduğu için ölçek güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu görülmüştür (Field, 2009; Hair, Black, Babin ve Anderson ve Tatham, 2006; Kılıç, 2016). Ayrıca George ve Mallary (2003) güvenirlik katsayısının 0.70 ile 0.90 aralığındaysa "İyi" olarak ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ilkokullar için bir problem çözme ölçme aracı geliştirmektir. Alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde problem çözmeye yönelik geliştirilen ölçeklerin genellikle 4. sınıf ve üzerindeki öğrenciler için geliştirildiği görülmüştür (Çömlekoğlu, 2001; Özsoy, 2005; Sadık, 2006; Uysal, 2007; Çanakçı, 2008; Kayan, 2008; Uğurluoğlu, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; 2011 Muyo, Özpınar, 2012; Hacıömeroğlu, 2015; Çelik, 2017; Gümüş ve Umay, 2017; Atlıhan, 2021; Güneş, 2022; Yaşar, 2022). Yapılan alan yazını taramasında Türkiye'de ilkokul öğrenimine devam eden öğrencilerin problem çözmeye dair bir ölçme aracının henüz bulunmadığı görülmüştür. İlkokul çocukları için matematiğin önemli alanlarından biri olan problem çözmelerini değerlendirebilecekleri bir ölçme aracı geliştirmek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

İlkokullar İçin Problem Çözme Ölçeği'nin geliştirme süreçleri uzman görüşleri, pilot uygulamalar ve odak grup görüşmeleri ile başlamıştır. Bu aşamalardan önce derin bir literatür incelemesi sonucunda yıllardır bu alanın en çok atıf alan kaynağı olan Polya'nın problem çözme basamakları da dikkate alınarak problem çözmeye yönelik alt boyutları içeren örnek ifadeler oluşturulmuştur. Örnek ifadeler öncelikle 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan odak görüşmelerle ifadelerin anlaşılırlığı, ölçeğin geçerliği üzerine çalışılmıştır. Odak gruplarda başarılı bulunan ifadeler uzman görüşlerine gönderilmiş ve bu ifadelerden birçok alandan uzmandan geri dönütler alınarak son revizeleri yapılmıştır. Ölçekte süreç boyunca 9 madde ifade, uzman reddi, odak gruba ulaşamama nedenlerinden ötürü çıkarılmıştır. Bu değişimlerde ölçeğin 4 faktörlü problem çözme alt boyutları yapısı problem çözmenin birçok alanının dâhil olduğu 3 boyutlu bir alana evrilmiştir. Bu aşama sonunda 31 maddelik ölçek çeşitli uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 22 maddelik son hâlini almıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek 22 maddelik hâlini 1.uygulamada 645 öğrenciye uygulanmıştır ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. 1.uygulama sonrasında elenen maddeler sonunda 16 maddelik son hâliyle 2.uygulama yapılmış ve bu uygulamanın doğrulayıcı faktör analizleri AMOS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçekte alınan en yüksek puan 5'li likert üzerinden değerlendirdiğimizde 80, en düşük puan 16 olarak belirlenmiştir.

Alan yazınında da benzer nitelikte matematiksel problem çözmeye yönelik ölçeklerde madde sayısının 14 ve 20 arasında olduğu (Çanakçı, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Gümüş ve Umay, 2017; Gürsoy ve Çeliköz, 2021) 20 ve üzeri olduğu (Özsoy, 2005; Uysal, 2007; Uğurluoğlu, 2008; Hacıömeroğlu, 2011; Özpınar, 2012; Muyo, 2015; Yaşar, 2022) 30 ve üzeri olduğu görülmüştür (Çömlekoğlu, 2001; Sadık, 2006; Kayan, 2008; Çelik, 2017).

Likert tipleri bakımından çalışmamıza benzer nitelikte problem çözme ölçeklerinin genellikle 5'li likertte olduğu görülmüştür (Çömlekoğlu, 2001; Uysal, 2007; Kayan, 2008; Uğurluoğlu, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Hacıömeroğlu, 2011; Muyo, 2015; Çelik, 2017; Gürsoy ve Çeliköz, 2021).

Ölçeğin son hâli literatürdeki ifadelerden de desteklenerek problem çözmede öz değerlendirme, problem çözme bilgisi ve problem çözmede

üstbiliş faktörlerinden oluşmuştur. 1. faktör olan "Problem çözmede öz değerlendirme" boyutunda 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. maddeler yer almaktadır. Problem çözmede öz değerlendirme bireylerin problem çözmede daha bağımsız düşünmelerini desteklemektedir (Noonan ve Randy, 2005; Harris, 1997). "Problem çözme bilgisi" boyutunda 13, 14, 15 ve 16. maddeler yer almaktadır. Ölçek ifadelerini destekler nitelikte problem çözme bilgisi literatürde Polya'nın literatüre katkısıyla problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol etme becerilerini içermektedir (Polya, 1957; Baykul, 1987; MEB, 2009). 3. faktör olan "Problem çözmede üstbiliş"te 4, 6 ve 7. maddeler yer almıştır. Problem çözmede üstbiliş; bireylerin öğrenme süreçlerini aktif yapılandırdığı süreci izlediği, anladıktan sonra muhakeme becerilerini de içeren önemli bir alt dalıdır (Balcı, 2007). Yapılan tüm analizler sonucunda ekte verilen ölçeğin uygunluğuna karar verilmiştir.

Kaynakça

Albayrak, M., Şimşek, M., ve Yazıcı, N. (2018). Problem çözmeye yönelik inanç ve yansıtıcı düşünme becerisinin matematik başarısını yordama gücü. *Journal of Human Sciences*, *15*(2), 807-815. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5141

Altun, M. (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma.* [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademede matematik öğretimi.* Aktüel Yayınevi.

Altun, M., ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 1-21.

Altun, M., Memnun, D. S., ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, *6*(1), 127-143.

Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 103-113.

Armour-Thomas, E. ve Haynes, N. M. (1988). Assessment of metacognition in problem solving. *Journal of Instructional Psychology*, *15*(3), 87-93.

Artut, P. D. ve Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 53-70.

Atılgan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Atlıhan, E. (2021). *5. sınıf öğrencilerin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem çözme becerileri ve problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Bakır, B. ve Akran, S. K. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19(*1), 67-85. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-441478

Baki, K. (2015). *Şemaya bağlı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problem çözme becerilerine etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baykul, Y. (1987). *Matematik öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Ders Kitapları Yayını.

Baykul, Y. (2000). *İstatistik metod ve uygulamaları.* Anı Yayınları.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi.* PegemA Yayıncılık.

Bozdoğan, A. E., and Uzoğlu, M. (2012). The development of a scale of attitudes toward tablet PC. *Mevlana International Journal of Education*, *2*(2), 85-95.

Bozkurt, A., and Karsligil-Ergin, G. (2018). Student's achievement and mathematical thinking in process of problem solving and problem posing. *E-International Journal of Educational Research*, *9*(3), 1-33.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *32*, 470-483.

Çanakçı, O. (2008). *Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çelik, E. (2017). Problem çözme sürecinde üstbilişsel özdüzenleme ölçeği (ÜÖÖ): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, *37*(1), 53-71.

Çömlekoğlu, G. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine hesap makinesinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* Mc Graw-Hill.

Gelbal, I. S. (2004). Lezbiyen ve gaylere yönelik tutum ölçeği: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *TÜRK HIV AIDS, HATAM*, *7*(3).

Gök, T., ve Sılay, İ. (2009). Problem çözme stratejilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1).

Günes, A. M. (2022). The relationship between problem-solving skills, burnout levels and self-efficacy beliefs of school principals. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(3), 590-602. https://doi.org/10.33200/ijcer.1080663

Gümüş, F. Ö. (2015). *Problem çözme stratejileri öğretiminin çözümlerdeki kavramsal-işlemsel bilgi tercihine ve performansa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Gümüş, F. Ö., ve Umay, A. (2017). Problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisi. *İlköğretim Online*, *16(*2).

Gürsoy, S. E., ve Çeliköz, N. (2021). İlkokul ikinci sınıf öğrencileri için problem çözme ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *15*(36), 128-163. https://doi: 10.29329/mjer.2020.367.8

Hacıömeroğlu, G. (2011). Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 119-132.

Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal, 51*(1), 12-20.

Kabaran, H., ve Tertemiz, N. I. (2019). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi gerektiren esnek problem çözümlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 1837-1857. https://doi:10.17051/ilkonline.2019.639342

Karakılıç, S., ve Arslan, S. (2019). Kitap okumanın öğrencilerin matematik başarısı ve problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *10*(2), 456-475. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.497143

Kayan, F. (2008). *A study on preservice elemantary mathematics teachers'matematical problem solving beliefs.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kızılkaya, G., ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 82-92.

Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage publications.

Kloosterman, P., and Stage, F. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, *92*(3), 109-115.

MEB. (2009). *İlköğretim matematik dersi (1-8. sınıflar). Öğretim programında yapılan değişiklikler.* TTK Başkanlığı.

Mistar, J. (2011). A study of the validty and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal, 22*(1).

Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., and Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *30*(3). https://doi:10.1186/s41155-016-0057-1

Mullis, I. V., Martin, M. O., Smith, T. A., Garden, R. A., Gregory, K. D., Gonzalez, E. J., and O'Connor, K. M. (2003). TIMSS Trends in mathematics and science study: Assessment frameworks and specifications. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

Muyo, M. (2015). *Prizren eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı problemlerini çözme becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Noonan, B., and Randy, D. (2005). Peer and self-assessment *ın* high schools. *Practical assessment research and evaluation*, *10*(17), 1-8.

Nunnally, J. C. (1978). *An overview of psychological measurement.* Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook, 97-146.

Öçal, M. F., and Şimşek, M. (2016). Pre-service mathematics teachers' problem solving processes with geometer's sketchpad: Mirror Problem. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 577-597. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000180307

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M. , Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A. , Gültekin Akduman, G., Günündi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., ve Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(8), 37-46.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 713-740.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme.* ÖSYM Yayınları.

Özmen, Z. M., Taşkın, D., ve Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi determining the types of problems used by 7th grade math teachers. *Education*, *37*(165).

Özpınar, İ. (2012). *6-8. sınıflar matematik öğretim programı yer alan becerilere yönelik yazılım geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 179-190.

Pantziara, M., Gagatsis, A., and Elia, I. (2009). Using diagrams as tools for the solution of non-routine mathematical problems. *Educ Stud Math*, *72*, 39-60. https://doi.org/10.1007/s10649-009-9181-5

Pilten, G., and Pilten, P. (2016). Matematiksel yazma etkinliklerinin 3. Sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma becerilerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, *13*(1), 209-226.

Polya, G. (1957). *How to solve it?* (2 nd ed.). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Posamentier, A. S., and Krulik, S. (2019). *The mathematics coach handbook.* USA: World Scientific.

Şahin, Ç., ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2).

Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Quantitation and evaluation in education). Mars Matbaası.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Association of Turkish Psychologist Press.

Uğurluoğlu, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Umay, A. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye ne kadar hazır olduklarına ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 194-203.

Uysal,O(2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sadık, R. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf satranç bilen ve bilmeyen öğrencilerin doğal sayılara ilişkin dört işlem ve problem çözme başarılarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Süzer, A. (2022). *İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ve süreçleri/ Problem solving skills and processes of primary school students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Quantitation and evaluation in education).* Mars Matbaası.

Yaşar, S. (2022). *Öyküleştirmeye dayalı matematik problem çözme uygulamalarının problem çözme başarısına becerisine ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yazgan, Y., ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 210-218.

Yenilmez, K. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Türlerini Belirleme Düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 124-137.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). Sage Publications.

Matematik Eğitimi Alanında 2017-2021 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Betül ÇELİK[1], Tuğçem EROĞLU[2], Meltem Sarı UZUN[3]

[1] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, betul.celik1992@gmail.com. 0000-0001-7449-5235

[2] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, tugcemerogluu@gmail.com. 0000-0002-5821-2001

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, meltem-s@hacettepe.edu.tr. 0000-0003-3580-2372

Gönderilme Tarihi: 04.04.2023 Kabul Tarihi: 21.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1277249

Atıf: "Çelik, B., Eroğlu, T., ve Uzun, M. S. (2024). Matematik eğitimi alanında 2017-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Millî Eğitim, 53*(244), 1873-1912. DOI: 10.37669/milliegitim.1277249"

Öz

Bu çalışmada Türkiye'de 2017-2021 yılları arasında matematik eğitimi alanında yayımlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimleri incelenmiştir. Bu kapsamda matematik eğitimi alanında hazırlanmış ve 1 Ocak 2022 tarihi itibariyle YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metin olarak ulaşılabilen toplam 710 tez; yıl, tür, yöntem, matematik konuları ve araştırma konuları gibi kategorilere göre incelenmiştir. Tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan tez inceleme formu kullanılmıştır. Nitel yaklaşımla yürütülen çalışmada, doküman incelemesi yapılmış ve verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, 710 tezden 588'inin yüksek lisans, 122'sinin ise doktora tezi olduğu görülmüştür. Tezlerin yıllara göre dağılımında tez sayısının en çok 2019 yılında olduğu ve tezlerde hedef kitle olarak en çok 7. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı belirlenmiştir. Tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiş ve örnek olay araştırma deseni kullanılmıştır. En çok kullanılan veri toplama tekniği doküman incelemesi olmuştur. Tezlere bakıldığında çalışmaların ortaokul matematik konularında yoğunlaştığı ve en çok çalışmanın sayılar ve işlemler konusunda yapıldığı görülmüştür. Beceri ve yetenek kategorisinde ise en çok akademik başarı, düşünme becerileri ve problem çözme üzerine çalışılmıştır. Tezlerde kullanılan öğretim yöntemleri arasında teknoloji-bilgisayar destekli çalışmalar öne çıkmıştır. Tezlerden 124'ünde teorik çerçeve olarak belli bir kuram-yaklaşıma yer verildiği ve ilk üç sırada teorik çerçeve olarak pedagojik alan bilgisi, yapılandırmacılık ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin yer aldığı görülmüştür. Çalışmalar ağırlıklı olarak bilişsel boyuta yönelik olsa da duyuşsal boyutun yer aldığı 176 çalışmada en çok tutum üzerine çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın matematik eğitimi alanında son beş yılda yapılan lisansüstü tezlerin eğilimini ortaya koyarak bundan sonra yapılacak çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *eğitim araştırmaları, matematik eğitimi, lisansüstü tez, araştırma konuları, içerik analizi, doküman inceleme*

Research Tendencies Of Post-Graduate Theses In The Field Of Mathematics Education Between 2017-2021 In Turkey

Abstract

In this study, research trends of post-graduate thesis in the field of mathematics education in Turkey between 2017-2021 were examined. In this context, 710 thesis prepared in the field of mathematics education and available at Council of Higher Education National Thesis Center as of January 1, 2022. In the examination of the thesis, the thesis analysis form prepared by the researchers was used. The study carried out with a qualitative approach, document analysis was made and the data were analyzed with content analysis. As a result of the study, it was seen that 588 thesis were master's and 122 were PhD thesis. It was determined that the most thesis was in 2019 and the 7th-grade students were mostly studied group. In the thesis, mostly qualitative research approach was preferred and a case study design was used. The most used data collection technique was document analysis. It was seen that the studies focused on middle school mathematics subjects and most of the studies were done on numbers and operations. In the skill and talent category, academic achievement, thinking skills, and problem-solving were mostly studied. Technology-computer-supported studies have come to the fore among the teaching methods. It was seen that 124 of thesis included a theoretical framework, and pedagogical content knowledge, constructivism, and Van Hiele were in the top three. Although the studies are mainly focused on the cognitive dimension, it has been revealed that 176 studies include the affective dimension, attitude is the most studied. It is expected that this study will guide future studies by revealing the tendency of the postgraduate thesis in the field of mathematics education in the last five years.

Keywords: *educational research, mathematics education, postgraduate thesis, research topics, content analysis, document review*

Giriş

Bilimsel çalışmalar, mevcut bilgi birikiminin üzerine ihtiyaçlar doğrultusunda yenilerini eklemek ve ilerleme sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bu anlamda lisansüstü tezler, ilgili bilim dalına sağlayacağı katkının yanında yeni araştırmalara yön vermesi bakımından oldukça önemlidir. Tez konularının alandaki öncelikli konular arasından seçilmesi, bilime yenilik getirmesi, özgün ve uluslararası standartlarda olması gerekir (Yakar, Demir ve İğde, 2022). Lisansüstü tezlerde çalışılan konunun güncelliği, çalışmanın alana özgün bir katkı getirmesi ortaya daha nitelikli bir ürün çıkmasını desteklemektedir. Özellikle eğitim alanında yapılacak araştırmalar, ülkenin eğitim sistemindeki mevcut durumu ve sorunları ortaya koyması, bu sorunları gidermeye yönelik öneriler sunması açısından (Tereci ve Bindak, 2019) ulusal öneme sahip olmasının yanında, eğitim kapsamında yer alan

evrensel becerilerin geliştirilmesi, çağdaş yaklaşımların yaygınlaştırılması konularında yapacağı katkılar bakımından da uluslararası öneme sahiptir.

Matematik eğitimi, hızla gelişen ve değişen dünyada çağın gerektirdiği donanımda bireylerin yetiştirilmesi noktasında önemlidir. Çünkü günümüzde matematiksel yetkinlikle donanımlı, matematiğe değer veren, matematiksel akıl yürütme ve muhakeme becerisine sahip bireylere oldukça fazla ihtiyaç duyulmakta (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018); matematiksel becerileri gelişmiş bireyler için bu becerinin, kendilerine fırsat yaratmak ve farklı kapılar açmak için bir araç olacağı (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) öngörülmektedir.

Matematik eğitiminde niteliğin artırılması, öğrencilere matematiğin sevdirilmesi ve ülkemizin ulusal/uluslararası sınavlarda matematik başarısının yükselmesi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2022 yılında matematik seferberliği başlatmıştır. Bu kapsamda farklı illerde düzenlenen çalıştay, konferans, seminer gibi etkinliklerle çok sayıda öğretmene ulaşıldı ve eTwinning projesi kapsamında geliştirilen iyi uygulamaların, hizmete açılan "Matematik Dijital Eğitim Platformu" üzerinden düzenli olarak paylaşılması sağlandı (MEB, 2023). TÜBİTAK ve MEB arasında imzalanan protokol çerçevesinde 2022 yılı Matematik Yılı ilan edilerek Bilim ve Toplum Destekleme Programları matematik temalı özel çağrıya çıktı (MEB, 2022). Matematik eğitimi alanındaki tüm paydaşların katılımıyla gerçekleştirilen bu tür çalışmalar, lisansüstü çalışmaların teorik sonuçlarının uygulamaya yansıması ve eğitimin en önemli ögelerinden biri olan öğretmenlerle, lisansüstü alanda bilimsel çalışmalar yapan akademisyenlerin bir araya gelmesini sağlaması bakımından da önemlidir. Lisansüstü eğitim talebinin, öğretmenlerin eğitimdeki değişimlere uyum sağlayabilmek ve mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla daha fazla bir oranda ortaya çıktığı görülmektedir (Koşar, Er ve Kılınç, 2020). Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim sağlama, araştırma becerilerini öğrenme amacıyla lisansüstü eğitimi tercih ettiklerini belirtseler de ülkemizde lisansüstü eğitim yapan öğretmen oranının düşük olduğu ifade edilmektedir (Aktan, 2020). Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenleri lisansüstü eğitime devam etmeleri konusunda teşvik etmesinin yanında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (Resmî Gazete, 2022) çıkmasıyla lisansüstü eğitime yönelecek öğretmenlerin sayısının da artması beklenmektedir. Bütün bunlar düşünüldüğünde matematik eğitimi alanında

yapılan lisansüstü çalışmaların mevcut durumunun ortaya konması önemlidir. Matematik eğitimi alanında son yıllarda yapılan lisansüstü tezlerin kapsamlı taramasının yapılması alandaki ihtiyacı, güncel konuları ve araştırmaların eğilimini ortaya çıkararak yeni araştırmalara yön verebilir. Bu tür çalışmaların belirli aralıklarla örneğin beş yıllık sürelerde tekrarlanması önerilmekte ve bu araştırmaların ülkemizdeki matematik eğitimi alanında mevcut durumu bir bütün olarak görmeyi sağlayacağı belirtilmektedir (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012).

Eğitimin çeşitli alanlarında tarama çalışmaları yapıldığı gibi (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014; Çeliker ve Uçar, 2015; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Tosuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019; Albayrak Özer, 2022; Yakar vd., 2022), matematik eğitimi alanında da bugüne kadar çeşitli tarama çalışmaları yapılmıştır. Matematik eğitimi üzerine yapılan bu tür çalışmalar içinde çeşitli veri tabanlarında yer alan ulusal ve uluslararası dergilerdeki makaleleri inceleyen (Ulutaş ve Ubuz, 2008; Çiltaş vd., 2012; Kaya, İncikabı vd., 2017; 2022), YÖK Tez Merkezindeki lisansüstü tezleri inceleyen (İnceoğlu, 2009; Baki vd., 2011; Sevencan, 2019; Tereci ve Bindak, 2019; Toptaş ve Kuşdemir, 2021; Yorulmaz vd., 2021) ve hem makale hem tezleri inceleyen (Kayhan ve Özgün Koca, 2004; Yücedağ ve Erdoğan, 2011) araştırmalar bulunmaktadır. Bunun yanında belli konular kapsamında (Yıldız ve Yenilmez, 2019; Can, 2020; Topuz ve Günhan, 2020; Şefik, vd., 2021 Öztürk ve Kutlu, 2022) veya belli bir eğitim kademesinde (Yaşar ve Papatğa, 2015; Bağcı ve İvrendi, 2016; Özsoy vd., 2017; Yıldız Altan vd., 2021) matematik eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmaları inceleyen araştırmalar da yapılmaktadır.

Yapılan alan yazını taramasında matematik eğitimi alanındaki tüm lisansüstü tezleri inceleyen çalışmaların en son 2017 yılına kadar yayımlanmış olan tezleri kapsadığı görülmektedir. Bu tür tarama çalışmalarının beş yıllık sürelerde tekrarlanmasının yararlı olacağı önerisi (Çiltaş vd., 2012) göz önünde bulundurulduğunda ve eğitim alanında son yıllarda yapılan lisansüstü tez sayısının genellikle artış eğiliminde olduğu düşünüldüğünde son beş yılda matematik eğitimi alanında yapılan tüm lisansüstü tezlerin incelenmesinin alandaki eğilimi ve son yıllardaki durumu ortaya koyması bakımından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, son beş yılda matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmalardaki genel araştırma eğiliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2017-2021 yıllarında matematik eğitimi alanında yapılmış olan ve 1 Ocak 2022 tarihi

itibariyle YÖK Tez Merkezinde tam metnine erişilebilen tüm lisansüstü tezler incelenmiştir. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak yöntemsel analizlerin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada tezlerin yöntemsel analizlerinin yanında matematikte hangi konulara yer verildiği, araştırmanın varsa kavramsal çerçevesi, hangi konu veya araştırma alanı kapsamında gerçekleştirildiği gibi detaylı analizlere de yer verilerek matematik eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalara daha geniş açıdan bakılması hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların son beş yılda ülkemizde yapılmış olan matematik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki eğilimi çok yönlü olarak belirlemesi, mevcut durumu ortaya koyarak alandaki ihtiyacı açığa çıkarması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara yön vererek alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın amacına uygun olarak 2017-2021 yılları arasında tamamlanmış ve YÖK Tez Merkezinde tam metnine ulaşılan matematik eğitimi alanındaki lisansüstü tezler incelenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tezlerinin türüne (yüksek lisans-doktora) ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin hedef kitleye göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin kullanılan veri toplama teknikleri ve veri analizi yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin çalışılan matematik konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin bilişsel beceri veya yetenek boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin kavramsal boyuta göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin kuram-yaklaşım (teorik çerçeve) boyutuna göre dağılımı nasıldır?
9. Tezlerin kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniğine göre dağılımı nasıldır?
10. Tezlerin ölçme değerlendirme alanına göre dağılımı nasıldır?
11. Tezlerin duyuşsal boyuta göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'de matematik eğitimi alanında, 2017-2021 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerinin nasıl olduğunun incelenmesi amaçlandığı için doküman incelemesi yaklaşımının benimsendiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, doğal ortamdaki algıları veya olayları gerçekçi bir şekilde ve bütüncül olarak açığa çıkarmak için nitel bir sürecin izlendiği, "gözlem", "görüşme" ya da "doküman incelemesi" gibi birçok veri toplama araçlarından yararlanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca gündelik konularda veya araştırmacının ilgili olduğu konularda derinlemesine araştırmaya imkân veren bir yaklaşımdır (Yin, 2011). Bu çalışmada da YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan ve tam metnine erişilebilen tezler, araştırmacılar tarafından belirlenen kategorilere göre oluşturulan tez inceleme formu aracılığıyla ayrıntılı biçimde incelenmiş ve Türkiye'de son beş yılda yapılmış olan lisansüstü tezlerin genel eğilimi belirlenmiştir. Bu şekilde ülkemizde matematik eğitimi araştırmalarına bütüncül bir şekilde bakılması sağlanarak alandaki mevcut durumun ortaya konmasına ve bundan sonraki araştırmalara yol göstermesine çalışılacaktır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi, amacına uygun araştırılacak olay ve olgular hakkında gerekli bilgileri içeren doküman gibi yazılı materyallerin analizinin yapıldığı bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton (2002), belirli bir alanda ve bir amaç doğrultusunda toplanan dokümanların birer veri kaynağı olduğunu belirtmektedir. Çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılarak ilgili tezlerin tam metnine ulaşılmış ve tezlerde yer alan ilgili araştırma başlıkları derinlemesine incelenmiştir.

Bu çalışmanın verileri, elektronik ortamda tarama yapılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında matematik eğitimi alanında YÖK Ulusal Tez Merkezinde 2017-2021 yılları arasında tamamlanmış, 1 Ocak 2022 tarihi itibariyle YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metin olarak erişilebilen lisansüstü tezler incelenmiştir.

Ulusal Tez Merkezinde ana bilim dalları kategorisinde yer alan "Matematik Eğitimi", "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi", "İlköğretim" ve "İlköğretim Matematik Eğitimi"; bilim dalları kategorisinde ise "Matematik

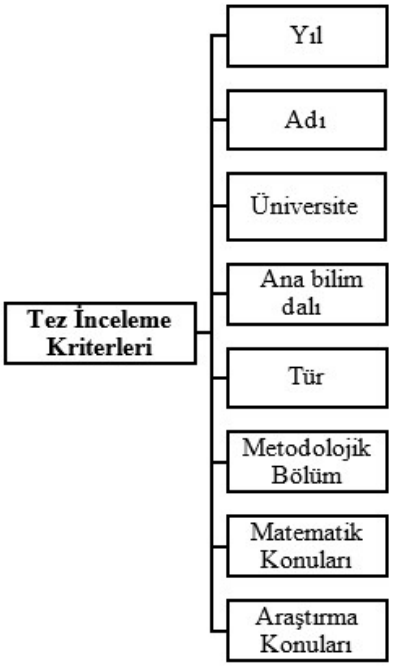
Eğitimi" ve "Matematik Öğretmenliği" şeklinde kayıtlı olan tezler dikkate alınarak inceleme yapılmıştır. Ancak bu tezlerden bazılarına, yayımlanmak üzere bir izin formunun bulunmaması ya da tezlere erişilebilirliğin kısıtlanmış olması nedeniyle ulaşılamamıştır. Bu kriterler dikkate alınarak belirtilen bilim dalı ile anabilim dallarında erişime açık olan 588 yüksek lisans tezi ve 122 doktora tezi ile birlikte toplam 710 lisansüstü tez incelenmiştir.

Çalışmada, daha önce yapılan alan yazınındaki çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından matematik eğitimine yönelik "Tez İnceleme Formu" hazırlanmış ve bu form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken alanda yapılan benzer çalışmalarda kullanılan sınıflandırmalar ve formlar incelenmiş (Kayhan ve Özgün Koca, 2004; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Çiltaş vd., 2012; Sevencan, 2019), taslak formun oluşturulmasının ardından uzman görüşü alınmış ve form üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın sonucunda forma çalışma için önemli olduğu düşünülen yeni kategoriler eklenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Matematik eğitimi alanında uzmanlaşmış bir akademisyen ile bu alanda doktora yapan iki matematik öğretmeni ile birlikte kategoriler belirlenmiştir. Tezler bilgisayar ortamına aktarılırken yıllarına göre klasörlere ayrılıp her tez için dosya adı olarak yıl ve numara yazılmıştır. Tezler araştırmacılar tarafından paylaşılarak tez inceleme formuna göre ayrı ayrı incelenmiştir. Sonrasında her araştırmacının incelediği tezler arasından rastgele seçilen tezler çaprazlama olarak diğer araştırmacılar tarafından da incelenmiştir. Bu şekilde araştırmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Tezlerin incelenme süreci boyunca, üç araştırmacı sık sık bir araya gelerek tezlerin sınıflandırılması üzerine tartışmış, sınıflandırmada kararsız kalınan tezler üzerinde birlikte çalışarak anlaşmazlıkları çözümlemiş ve ortak karara varmışlardır.

Tez inceleme formu 8 bölümden oluşmaktadır ve bu formun kriterleri Şekil 1'de gösterilmiştir. Güncel eğilimi belirlemek amacıyla son yıllarda yapılan tezler incelendiğinden, bu çalışma 2017-2021 yılları arasında "Matematik Eğitimi" alanında yapılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan ve tam metin hâline ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlı tutulmuştur.

Şekil 1

Veri Toplama Aracı Şeması



Her bir tez, Şekil 1'de gösterilen kriterlere bakılarak incelenmiş ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tez İnceleme Formu"na kaydedilmiştir.

- Şekil 1'deki şemada yer alan ilk beş madde, incelenen tezlere ait tezlerin adları, yayımlandığı "yıl, üniversite, ana bilim dalı ve tezin türü" şeklindeki nitelikler tez inceleme formunun künye bölümünü oluşturmaktadır.
- Künye bölümünün ardından incelenen tezlere ait "hedef kitle, yöntem, desen, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri" şeklindeki nitelikler formun metodolojik bölümünü oluşturmaktadır.
- Matematik konuları bölümünü "ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite" matematik konuları oluşturmaktadır.

- İncelenen tezlerdeki "bilişsel boyut, öğretim strateji yöntem teknikler, ölçme-değerlendirme ve duyuşsal boyut" ise son bölüm olan araştırma konuları bölümünü oluşturmaktadır.

Formda yer alan kategoriler:

Yıl: Bu kategori lisansüstü tezlerin yayımlandığı yılı kapsamaktadır.

Ad: Bu kategori lisansüstü tezlerin adlarını kapsamaktadır.

Üniversite: Bu kategori lisansüstü tezlerin yayımlandığı özel, devlet veya vakıf üniversitelerini kapsamaktadır.

Ana bilim dalı: Bu kategori "Matematik Eğitimi", "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi", "İlköğretim" ve "İlköğretim Matematik Eğitimi" ana bilim dallarını kapsamaktadır.

Tez türü: Bu kategori lisansüstü tezlerin yüksek lisans veya doktora tezlerini kapsamaktadır.

Metodolojik bölüm: Bu bölümde yer alan başlıklar ve bu başlıklara ilişkin kategoriler şu şekildedir:

Hedef kitle: öğretmen, öğretmen adayları (üniversitelerin eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler), ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri (üniversitelerin eğitim fakültesi dışındaki bölümlerinde okuyan öğrenciler), özel eğitim öğrencileri, diğer.

Araştırma yöntemi: nicel yöntem (deneysel, tarama, korelasyonel, nedensel-karşılaştırmalı, betimsel, meta-analiz); nitel yöntem (örnek olay (durum çalışması), kuram oluşturma, fenomenografik, olgubilim (fenomenoloji), kültür analizi (etnografi), tarihsel, meta-sentez, doküman incelemesi, eylem araştırması, öğretim deneyi, tasarım tabanlı); karma yöntem; alan yazını (derleme), yöntem belirtilmemiş, diğer.

Veri toplama teknikleri: anket, başarı testleri, ölçekler, gözlem, görüşme, doküman, diğer.

Veri analizi: nitel analiz, nicel analiz, nicel analiz nitelle desteklenmiş, nitel analiz nicelle desteklenmiş.

Matematik konuları: İlkokul (Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme, Veri işleme), ortaokul (Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri

işleme, Olasılık), lise (Sayılar ve Cebir, Geometri, Veri-Sayma ve Olasılık) ve lisans matematiğini (Analiz/Temel Matematik/Genel Matematik, Diferansiyel Denklemler, Soyut matematik, Lineer Cebir, Soyut Cebir, Sayılar Teorisi, Topoloji, Geometri, Diğer) kapsamaktadır. Konular belirlenirken ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki konular kapsamında yapılan çalışmalar için "Millî Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programları" temel alınmıştır.

Araştırma konuları: Bu kısımda bilişsel boyut, öğretim strateji, yöntem ve teknik, ölçme-değerlendirme, duyuşsal boyut başlıkları yer almaktadır.

Bilişsel boyut başlığı;

- beceri-yetenek (problem çözme, akıl yürütme, uzamsal yetenek, ispat, ilişkilendirme, problem kurma, iletişim, modelleme, görselleştirme, düşünme becerileri (matematiksel düşünme, cebirsel düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.), argümantasyon, akademik başarı, üstbiliş, kalıcılık, bilişsel istem, okuryazarlık, sayı duyusu, fark etme, soyutlama, diğer)
- kavram (kavram öğretimi, kavramsal anlama, kavram yanılgıları, kavram imajı)
- öğrenme kuram-yaklaşımı (teorik çerçeve) (APOS teorisi, RBC-Kuramı, yapılandırmacılık, Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri, didaktik durumlar teorisi, Duval'in bilişsel modeli, teknolojik-pedagojik alan bilgisi (TPAB/PAB), öğrenme güçlüğü (disleksi-diskalkuli), diğer) kategorilerini kapsamaktadır.

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknik başlığında; iş birliğine dayalı öğrenme, drama, gerçekçi matematik eğitimi, eğitsel oyun, kavram haritaları, probleme dayalı öğrenme, STEAM (fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) mikro öğretim, ders imecesi, 5E, ters yüz sınıf modeli, teknoloji-bilgisayar destekli, somut materyal, aktif öğrenme, öğrenme yol haritaları, etkinlik temelli öğretim, diğer kategorileri yer almaktadır.

Ölçme-Değerlendirme başlığında öğretim programı değerlendirme, kitap inceleme-değerlendirme, ölçme aracı-ölçek geliştirme, tez ve makale inceleme, merkezî sınavlar, taksonomi (Bloom, Solo, MATH, vb.) kategorileri bulunmaktadır.

Duyuşsal Boyut başlığı ise tutum, kaygı, öz yeterlik, motivasyon, inanç, değerler, algı, diğer kategorilerini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin belli kavramlar veya temalar ışığında bir araya getirilip okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenmesini ve yorumlanmasını sağlayan analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada matematik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin eğilimini ortaya çıkarmak amacıyla tezleri belli kategorilere göre incelemek amaçlandığından içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tezler, uzman görüşü ve pilot çalışma sonucu son şekli verilen tez inceleme formunda yer alan başlık ve kategorilere uygun olarak matematik eğitimi alanında uzmanlaşmış 1 akademisyen ve 2 doktora öğrencisi tarafından analiz edilmiştir. Bu aşamada her bir tez için ayrı ayrı tez inceleme formu doldurulmuş daha sonra formlardaki bilgiler oluşturulan veri tablosuna aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı olarak açıklanarak çalışmanın geçerliliği arttırılmaya ve toplanan veriler her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilip çalışmaların hangi kategorilere girdiği belirlenerek çalışmanın güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların analizleri karşılaştırılarak örtüşen ve örtüşmeyen kategori sayısı belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tezler incelenirken her bir tez için ayrı ayrı tez inceleme formu doldurulmuş ve tez inceleme formundaki bilgiler araştırmacılar tarafından, ortak oluşturulan veri tablosuna girilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar tarafından aynı yöntemler kullanılmış ve incelenen tez listeleri birden fazla kez gözden geçirilerek çapraz kontroller yapılmıştır. Çalışma sürecinin ayrıntılı betimlenmesi ve araştırmanın sınırlarının ortaya konulmasıyla nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kapsamında önemli olan tekrar edilebilirlik, inandırıcılık ve teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Lisansüstü tezlerin içeriğine ilişkin elde edilen veriler düzenlenirken herhangi bir yorum veya değerlendirmede bulunulmamıştır. Bulgular, araştırmada belirlenen kategorilere göre tablolara ve grafiklere dönüştürülerek anlamlı bütünler hâlinde sunulmuştur.

Çalışma YÖK Tez Merkezinde yer alan ve erişim izni bulunan lisansüstü tezlerin incelenmesi ile gerçekleştirildiği için çalışmanın yürütülmesinde etik kurul onayına ihtiyaç bulunmamaktadır.

Bulgular

Türkiye'de 2017-2021 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerinin nasıl olduğunun incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, lisansüstü tezler çalışmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilerek elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

Tezlerin Türünün Yıllara Göre Dağılımı

TEZ TÜRÜ	2017	2018	2019	2020	2021	Toplam (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	43	80	185	125	155	588	%82,8
Doktora	17	22	30	25	28	122	%17,2
Toplam	60	102	215	150	183	710	%100

Tablo 1 incelendiğinde matematik eğitimi alanında 710 adet yazılmış olan lisansüstü tezin çoğunlukta yüksek lisans tezi (f=588) olduğu, %17,2'sinin ise doktora tezi (f=122) olduğu görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında, 2019 yılında hem yüksek lisans (f=185) hem doktora tezi (f=30) olarak en yüksek sayıda tezin yayımlanmış olduğu görülmektedir. Genel olarak son üç yıldaki yüksek lisans tez sayılarında artış eğilimi olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Tezlerin Hedef Kitleye Göre Dağılımı

HEDEF KİTLE	Toplam (f)
Öğretmenler	103
Öğretmen Adayları	114
İlkokul Öğrencileri	8
Ortaokul Öğrencileri	484
Lise Öğrencileri	103
Üniversite Öğrencileri	6

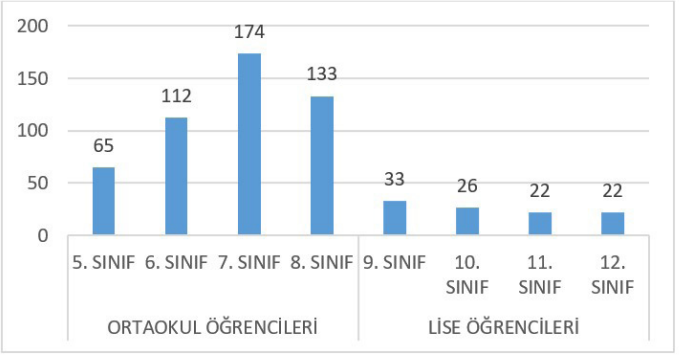
Özel Eğitim Öğrencileri	19
Diğer	6

Tez çalışmalarının bazıları birden fazla grupla (ör. hem öğrenci hem öğretmenlerle) yürütülen araştırmalardır. Tablo 2'de her hedef kitle türü için kaç adet tez çalışmasında sözü edilen grupla çalışıldığına ilişkin dağılım verilmektedir. Bu tablo (Tablo 2) incelendiğinde tez çalışmalarının büyük bölümünün ortaokul öğrencileri (f=484) ile en az çalışmanın ise eğitim fakültesi dışındaki bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri (f=6) ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar (f=114) ikinci sırada, öğretmenler ve lise öğrencileri (f=103) ile yapılan çalışmalar ise üçüncü sırada yer almaktadır. Diğer kısmında ebeveyn, akademisyen gibi gruplarla yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Aşağıda verilen Grafik 1'de ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Grafik 1

Tezlerin Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Alt Gruplarına Göre Dağılımı



Tablo 2'de gösterilen ortaokul öğrencilerinin alt gruplarına bakıldığında araştırmacıların en fazla 7. sınıf öğrencileri ile (f=174) çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından en az tercih edilen grup ise 5. sınıf öğrencileri olmuştur (f=65).

Lise öğrencilerinin alt grupları incelendiğinde araştırmacıların en fazla 9. sınıf öğrencileri ile (f=33) çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar

tarafından en az tercih edilen grup ise 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri olmuştur (f=22).

Tablo 3

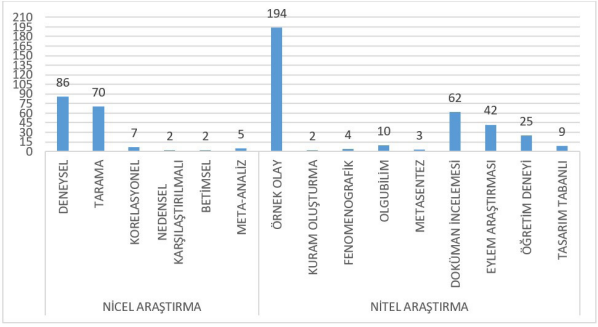
Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

YÖNTEM	Toplam (f)	Yüzde (%)
Nitel Yöntem	389	%55
Nicel Yöntem	182	%25,7
Karma Yöntem	128	%17,8
Diğer	11	%1,5
Toplam	710	%100

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler arasında birinci sırayı nitel araştırma yönteminin (f=389) aldığı görülmektedir. Nitel yöntemi, 182 adet tez sayısı ile nicel yöntem takip etmektedir. Karma yönteme bakıldığında ise 128 tezin karma yöntemle gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer kategorisinde ise alan yazını tarama, bibliyometrik analiz, betimsel içerik analizi ve keşfedici analiz gibi ifade edilmiş olan yöntemlerle yürütülmüş ve yöntemi açık bir şekilde belirtilmemiş tezler yer almaktadır.

Grafik 2

Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı



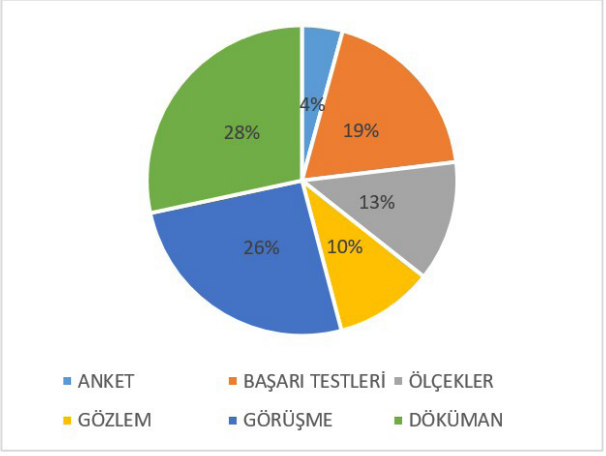
Grafik 2'ye göre incelenen tezlerde nitel yöntemlerde kullanılan araştırma desenlerinden örnek olay (f=194) birinci sırada yer alırken bu çalışmaları ikinci sırada doküman incelemesi (f=62), üçüncü sırada ise eylem

araştırması (f=42) ve devamında diğer araştırma desenleri takip etmektedir. Nitel yöntemlerde kullanılan araştırma desenlerinden en az sayıda çalışma kuram oluşturma (f=2), meta sentez (f=3) ve fenomenografi (f=4) araştırma desenleri ile yapılmıştır.

Grafik 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen tezlerde nicel yöntemlerde kullanılan araştırma desenleri arasında deneysel desen (f=86) birinci sırada yer alırken ikinci sırada ise tarama deseninin (f=70) yer aldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen ikişer tezde betimsel ve nedensel karşılaştırmalı araştırma desenlerinin kullanıldığı ve tezlerde bu araştırma desenlerinin en az sayıda yer aldığı görülmektedir.

Grafik 3

Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı



Tezlerde en çok tercih edilen veri toplama tekniği olarak birinci sırayı doküman (%28) almaktadır. İkinci sırada görüşme tekniği (%26), üçüncü sırada başarı testi (%19), dördüncü sırada ölçekler (%13), beşinci sırada gözlem (%10) ve son sırada da anket (%4) yer almaktadır.

Tablo 4

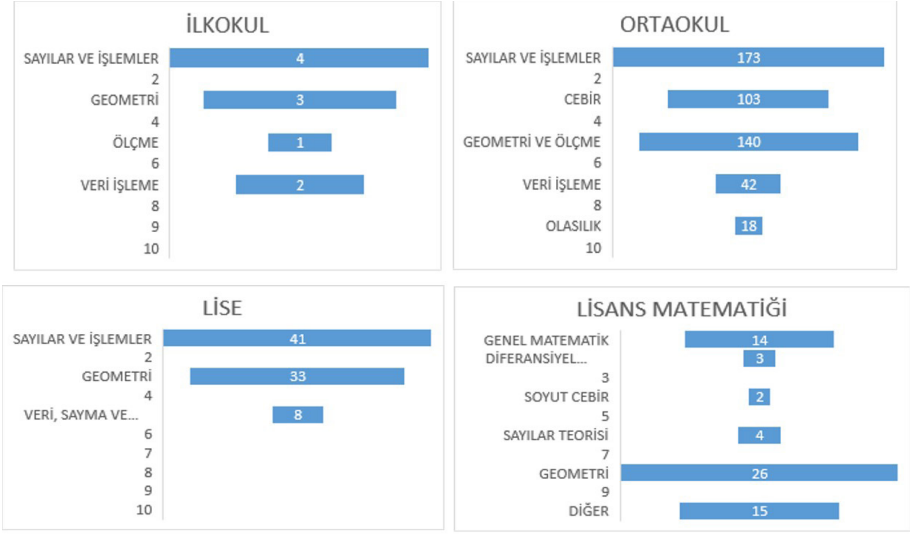
Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

VERİLERİN ANALİZİ	2017	2018	2019	2020	2021	Toplam (f)	Yüzde (%)
Sadece Nitel Analiz	27	55	116	91	114	403	%56,8
Sadece Nicel Analiz	16	27	50	29	31	153	%21,5
Nitel ve Nicel Beraber	17	20	49	30	38	154	%21,7
TOPLAM	60	102	215	150	183	710	%100

Tablo 4'te tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine göre dağılıma bakıldığında büyük çoğunlukla nitel veri analizlerinin (f=403) kullanıldığı, ikinci sırada ise nitel ve nicel veri analizi tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmaların (f=154) yer aldığı, son sırada ise nicel veri analizlerinin (f=153) tercih edildiği görülmektedir.

Grafik 4

Tezlerin Matematik Konularına Göre Dağılımı



İncelenen 710 tezden 231 tezde özel bir matematik konusunun belirtilmediği görülmüştür. 404 tezde sadece bir konu, 35 tezde iki konu, 18 tezde üç konu ve 22 tezde üçten fazla matematik konusunun yer aldığı görülmüştür. Matematik konularının dağılımı ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olarak kategorilendirilmiştir. Grafiğe bakıldığında ortaokul konularında çalışmaların daha fazla yoğunlaştığı görülmektedir. Onu lise ve ardından üniversite konularının izlediği görülmektedir. İlkokul konularında yapılan çalışma oldukça azdır. Ortaokul konularının dağılımı ise sayılar ve işlemler (f=173), geometri ve ölçme (f=140), cebir (f=103), veri işleme (f=42) ve olasılık (f=18) şeklindedir. Sonuç olarak 2017-2021 yılları arasında en çok çalışılan konuların ortaokul düzeyinde en çok çalışılan öğrenme alanının ise sayılar ve işlemler olduğu söylenebilir.

Bilişsel boyut kategorisi; beceri/yetenek, kavram ve öğrenme kuram-yaklaşım (teorik çerçeve) olmak üzere 3 başlıkta incelenmiştir. Araştırmalardaki bilişsel boyut kategorisinde beceri-yetenek temasının en çok çalışılan başlık olduğu görülmüştür. İncelenen 710 tezden 225 tezde beceri-yetenek başlığı yer almazken 332 tezde bir, 115 tezde iki ve 38 tezde üç beceri-yetenek araştırma başlığına yer verildiği görülmüştür.

Tablo 5

Tezlerin Beceri-Yetenek Kategorisine Göre Dağılımı

BECERİ-YETENEK	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
Akademik Başarı	18	15	45	28	27	133
Düşünme Becerileri	7	16	30	17	18	88
Problem Çözme Becerisi	6	14	22	12	23	77
Akıl Yürütme Becerisi	4	13	27	10	9	63
Modelleme	6	9	11	12	11	49
Problem Kurma	3	4	6	8	15	36
Okuryazarlık Becerisi	1	3	7	9	6	26
İspat Becerisi	3	4	4	4	5	20
İlişkilendirme	2	2	4	5	7	20
Kalıcılık	1	1	10	1	4	17
Üstbiliş	3	2	5	5	1	16

Soyutlama	0	3	4	1	5	13
Uzamsal Yetenek	2	7	2	1	0	12
Sayı Duyusu	0	4	5	2	1	12
Görselleştirme	3	1	2	1	3	10
Fark Etme Becerisi	0	3	2	2	1	8
İletişim	2	1	0	3	1	7
Bilişsel İstem	2	1	2	1	1	7
Argümantasyon	1	1	1	1	1	5
Diğer	4	11	19	9	12	55
TOPLAM	68	115	208	132	151	674

Tablo 5'e bakıldığında en çok çalışılan beceri-yetenek türü akademik başarı (f=133), düşünme becerileri (f=88) ve problem çözmedir (f=77). Tabloda yer alan başlıklar arasında en az çalışma ise bilişsel istem (f=7), iletişim (f=7) ve argümantasyon (f=5) becerilerine aittir. Akademik başarının beş yıl boyunca en çok araştırılan konu başlığı olduğu görülmektedir.

Yıllara göre dağılıma bakıldığında modelleme, problem kurma, ilişkilendirme araştırma başlıklarında artış eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca tezlerde mantıksal sonuç çıkarma, genelleme, tartışma, matematiksel anlama, analiz yapma, yorumlama, matematikleştirme, enstrümantal ve ilişkisel anlama becerisi, kural oluşturma becerisi, etkinlik planlama becerisi, matematiksel söylem, matematiksel yeterlik araştırma başlıkları da yer almaktadır. Bu konu başlıklarının çalışıldığı tez sayısı 5'in altında olduğu için tabloda ayrı bir kategori olarak yer verilmemiş, diğer başlığı altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 6

Tezlerin Kavramsal Boyuta Göre Dağılımı

KAVRAM	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
Kavram Öğretimi	3	1	13	13	10	40
Kavram Yanılgıları	3	1	6	11	5	26
Kavramsal Anlama	1	1	2	4	11	19
Kavram İmajı	1	0	5	2	1	9
TOPLAM	8	3	26	30	27	94

Yapılan incelemede 616 tezde kavram boyutuna ilişkin araştırma başlığı yer almazken 94 tezde kavram başlığının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabloya (Tablo 6) bakıldığında tezlerin özellikle kavram öğretimine (f=40) yönelik olduğu, bunun yanında kavram yanılgıları (f=26), kavramsal anlama (f=19) ve kavram imajı (f=9) konularının da çalışılmış olduğu görülmektedir.

Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2020 yılında 30, 2021 yılında 27, 2019'da 26, 2017'de 8 ve 2018'de 3 çalışmada kavram başlığına yer verilmiştir. Son yıllarda kavram araştırma başlığına yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir.

Tablo 7

Tezlerin Kuram-Yaklaşım (Teorik Çerçeve) Boyutuna Göre Dağılımı

ÖĞRENME KURAM-YAKLAŞIM (TEORİK ÇERÇEVE)	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
TPAB/PAB	5	5	5	6	0	21
Yapılandırmacılık	5	0	0	8	6	19
Van Hiele	2	3	4	1	2	12
RBC	0	2	3	2	4	11
Didaktik Durumlar	0	4	0	2	0	6
Öğrenme Güçlüğü	2	1	0	2	1	6
APOS	1	1	1	1	2	6
Duval	0	1	1	1	2	5
Diğer	4	0	9	9	16	38
TOPLAM	19	17	23	32	33	124

586 tezde öğrenme kuram-yaklaşım (kavramsal çerçeve-teori) araştırma başlığı yer almazken 124 tezde yer almaktadır. Tablo 7 oluşturulurken 5 çalışmanın altında tezde yer alan kuram/yaklaşımlara yer verilmemiştir. Tabloya bakıldığında teknolojik-pedagojik alan bilgisi (TPAB/PAB) ilk sırayı alırken (f=21) devamında yapılandırmacılık (f=19), Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri (f=12), RBC kuramı (f=11), didaktik durumlar teorisi (f=6), APOS teorisi (f=6) ve Duval'in bilişsel modeli (f=5) kuram-yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 6 tezde öğrenme güçlüğü (disleksi-diskalkuli) üzerine çalışılmıştır.

Yer aldığı tez sayısı 5'in altında olan kuram-yaklaşımlar diğer kategorisine eklenmiştir. Tezlerde çalışılmış olan diğer kapsamındaki kuram-yaklaşımlar, zihinsel benlik yönetimi kuramı, Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli, DNR çerçevesi, öğretim için matematik bilgileri modeli (ÖMB), Kaput'un muhakeme çerçevesi, Krummheuer argümantasyon modeli, Toulmin argümantasyon analizi, kanıt şemaları, bağlam temelli yaklaşım, gibi teorik çerçevelerdir. Bu kuram-yaklaşımların çalışıldığı tezlerin sayısı 5'in altında olduğu için tabloda ayrı bir başlık olarak yer almamıştır.

Tablo 8

Tezlerin Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniğine Göre Dağılımı

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİK	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
Teknoloji- Bilgisayar Destekli	13	15	33	21	34	116
GME	1	3	6	5	10	25
Eğitsel Oyun	5	1	5	5	5	21
Etkinlik Temelli	0	1	1	9	5	16
STEAM	0	3	6	3	4	16
5E Öğrenme Döngüsü	2	2	6	4	2	16
İş Birliğine Dayalı	1	2	5	2	2	12
Ders İmecesi	4	1	4	1	1	11
Somut Materyal	0	1	5	3	1	10
Ters Yüz Sınıf Modeli	1	0	2	5	1	9
Mikroöğretim	4	1	1	2	1	9
Probleme Dayalı	1	0	0	5	2	8
Drama	1	3	2	1	0	7
Aktif Öğrenme	1	0	1	0	4	6
Kavram Haritaları	1	1	0	2	2	6
Öğrenme Yol Haritaları	0	2	1	2	0	5
Diğer	4	6	18	16	5	49
TOPLAM	39	45	103	91	83	361

İncelenen tezlerden 361'inde belli bir strateji, yöntem veya tekniğe göre öğretim yapılarak araştırmanın yürütüldüğü belirlenmiştir. Kullanılan öğretim yöntemlerinin neler olduğu ve kaç tezde yer aldığı Tablo 8'de

görülmektedir. Bu tabloya göre 2017-2021 yılları arasında tamamlamış olan lisansüstü tezlerde en çok teknoloji-bilgisayar destekli öğretimin yer aldığı ortaya çıkmıştır. 118 tezde kullanılan bilgisayar-teknoloji destekli öğretim yöntemlerini ikinci sırada 25 tezle GME (gerçekçi matematik eğitimi), üçüncü sırada 21 tezle eğitsel oyun üzerine yapılmış tezler izlemektedir. 16 tez etkinlik temelli öğretim kapsamında,16 tez STEAM yaklaşımıyla ve 16 tez ise 5E öğrenme döngüsüne göre yürütülmüş tezlerdir.

Tez sayısı beşin altında olan kavram karikatürü, sorgulamaya dayalı öğretim, animasyon, müze gezisi, matematik tarihi ve felsefesi, 7E modeli, projeye dayalı öğretim ve 4MAT öğretim döngüsü gibi yöntemleri içeren tezler diğer (f=49) kategorisi altında yer almaktadır.

Tablo 9

Tezlerin Ölçme-Değerlendirme Kategorisine Göre Dağılımı

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
Tez Makale İnceleme	5	0	6	4	19	34
Kitap İnceleme-Değerlendirme	3	3	7	6	13	32
Ölçek Geliştirme	2	3	1	4	5	15
Merkezî Sınavlar	1	0	3	5	6	15
Öğretim Programı Değerlendirme	1	1	6	0	6	14
Taksonomi	1	3	2	4	2	12
TOPLAM	13	10	25	23	51	122

Tezler incelendiğinde 122 tezin matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme alanında yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 9 tezlerin yıllara ve ölçme-değerlendirme kapsamındaki alt kategorilere göre dağılımını göstermektedir. Ölçme-değerlendirme alanında en çok tez çalışmasının 2021 yılında yapıldığı (f=51) görülmektedir. Bu tezler Tablo 9'daki kategorilere göre sınıflandırıldığında toplamda 34 tezin tez-makale inceleme, 32 tezin kitap inceleme, 14 tezin öğretim programlarının değerlendirilmesi kapsamında yapıldığı ortaya çıkmıştır. 15 tez ölçek geliştirme çalışması şeklinde 15 tez merkezî sınavlar üzerine ve 12 tez (Bloom, Solo, MATH vb.) taksonomiler kullanılarak yürütülmüştür.

Tablo 10

Tezlerin Duyuşsal Boyuta Göre Dağılımı

DUYUŞSAL BOYUT	2017	2018	2019	2020	2021	TOPLAM (f)
Tutum	15	13	24	14	15	81
Öz yeterlik	3	3	10	5	3	24
Kaygı	1	3	9	2	1	16
Motivasyon	1	1	7	6	1	16
İnanç	1	4	3	4	1	13
Algı	0	1	6	3	0	10
Değerler	0	0	4	4	0	8
TOPLAM	21	25	63	38	21	168

İncelenen tezlerin 168'inde duyuşsal boyuta yer verildiği görülmüştür. Duyuşsal boyutta yer alan alt kategorilere ve yıllara göre tezlerin dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde duyuşsal boyuttaki tezlerde en çok incelenen duyuşsal özelliğin tutum (f=81) olduğu görülmektedir. Tutum üzerine yapılan çalışmaları sırasıyla öz yeterlik (f=24), kaygı (f=16)ve motivasyon (f=16), inanç (f=13), algı (10) ve değerler (f=8) duyuşsal boyutlarını içeren tezler izlemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin, teori ve uygulamayı bütünleştirebilmeleri ve bu yolla okullarla üniversiteler arasında köprü görevi görmeleri nedeniyle matematik öğretiminin geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Bu tez çalışmalarının alana bulunacağı katkının çalışmaların kapsamı, güncelliği ve özgünlüğü ile bağlantılı olduğu düşünüldüğünden, matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğiliminin belirlenmesi, alandaki güncel konuları ve ihtiyacı ortaya çıkarması bakımından yeni çalışmalara yol gösterebilir.

Bu çalışmada beş yıllık aralıklarla tarama çalışmaları yapılması önerisinden (Çiltaş vd., 2012) yola çıkılarak gittikçe artan sayıdaki lisansüstü çalışmalara bir bütün olarak bakılması amacıyla, Türkiye'de 2017-2021

yılları arasında "matematik eğitimi" alanında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Bu amaçla, araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen 588 yüksek lisans tezi ve 122 doktora tezi olmak üzere toplam 710 lisansüstü tez incelenmiştir. Ülkemizde son beş yılda yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunu (%82,8) yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bu durum Sevencan'ın (2019) çalışmasında bulduğu sonuca çok yakındır. 2000-2016 yılları arasında, matematik eğitimi alanında yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin de %80'i yüksek lisans tezidir. Tereci ve Bindak (2019) tarafından incelenen matematik eğitimi alanında 2010-2017 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin de %81,4'ü yüksek lisans düzeyindedir. Can (2020) da sadece temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu tezlerdeki yüksek lisans tez oranını %84 olarak bulmuştur. Ülkemizdeki yüksek lisans programlarının sayıca doktora programlarından fazla olması ve daha çok kontenjana sahip olmaları, yüksek lisans tezlerinin daha çok olmasının bir nedeni olabilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin lisans eğitimindeki kazanımlarına yenilerini katmak istediklerinin ve kendilerini geliştirme amacında olduklarının bir göstergesi olarak yüksek lisans eğitimine ilgi göstermeleri şeklinde yorumlanabilir. Yüksek lisans eğitiminin temel amacının öğrencilerin matematik eğitimi alanındaki temel yaklaşımlar ve araştırmalar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlayarak kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi ve becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin yüksek lisans eğitimiyle bu becerileri kazanmaları, mesleki uygulamalarına da katkı sağlayabileceğinden verecekleri eğitimin niteliği artabilir. Bu bakımdan doktora gibi daha üst düzey ve özgün akademik çalışmalar üretilmesi gereken bir program yerine yüksek lisansın tercih edilmesi beklenen bir durumdur. Yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte öncelikle yüksek lisans olmak üzere lisansüstü eğitime olan talebin daha da aratması beklenmektedir.

Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında son üç yılda genel olarak tez sayılarının artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu artışın özellikle yüksek lisans tez sayısında daha belirgin olduğu görülmektedir. Özellikle en çok artışın 2019 yılında olması Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 13.06.2016 tarih ve 35253 sayılı yazısında yer alan ve azami sürelerin sıfırlanmasıyla birlikte *"...dört yarıyılda derslerini tamamlayan öğrencilerin tezlerini hazırlamaları için iki yarıyıl süre verilmesi ve bu sürenin*

sonunda tezlerini teslim etmemeleri hâlinde ilişiklerinin kesilmesi" şeklindeki kararının etkisiyle olduğu düşünülebilir.

İncelenen tezlerde araştırma yaklaşımı olarak son beş yılda %55'lik oranla en fazla nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği görülmüştür. 1998-2007 yılları arasındaki tez çalışmalarında ise %45,1'lik oranla en çok nicel araştırma yöntemlerinin, %18,3 oranla en az nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Baki vd., 2011). Matematik eğitimi alanında, 2010-2017 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerde ise %37,9 oranla nitel araştırma yaklaşımının daha çok tercih edildiği (Tereci ve Bindak, 2019), 2000-2016 arasındaki süreçte yapılan tezlerde ise %48,98 oranla daha çok nicel yaklaşımının kullanıldığı (Sevencan, 2019) bulunmuştur. Karma yöntem araştırma yaklaşımının ise 1998-2007 yılları arasında %36,6 (Baki vd., 2011) oranıyla ikinci sırada, 2000-2016 arasında %18,7 (Sevencan, 2019) ve 2010-2017 yılları arasında ise %29,9 oranıyla nitel ve nicel yaklaşımdan sonra tercih edildiği görülmektedir. Çiltaş vd.'nin (2012) çalışmalarında 1987-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan yayınlarda daha çok nicel araştırmaların tercih edildiği sonucuna ulaşılırken İncikabı vd. (2017), 2009-2014 yılları arasında yayımlanan makalelerde nitel araştırma yaklaşımlarının daha çok kullanıldığını bulmuştur. Tereci ve Bindak'ın (2019) çalışması 2017-2021 yılları arasında nitel yaklaşımın kullanıldığı tezlerin sayısının artığını fakat nicel ve karma yöntemlerde ise azalma olduğunu göstermiştir. Kaya (2022) da 2015-2020 yılları arasında yayımlanmış 32 dergideki matematik eğitim makalelerini incelediğinde makalelerin yarısından fazlasının nitel araştırma yöntemleri ile yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durumda son yıllarda araştırma yaklaşımları arasında nitel yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir. Nicel araştırmalar uzun yıllar eğitim araştırmalarına yön vermiş olsa da bu tür araştırmaların ortaya çıkardığı mevcut duruma yönelik genellenebilir bilgilerin bir süre sonra eğitimdeki olayları algılamada yetersiz kaldıkları ve araştırma sonuçlarının uygulamalarda yeterince yönlendirici olmaması gibi sınırlılıkları ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 1999). Böylece son yıllarda, ulaşılan genellenebilir bilgilerin ötesinde daha açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmak ve bu bilgileri uygulayıcıların hizmetine sunmak amaçlandığından nitel araştırmalara olan yönelim artmıştır (Yıldırım, 1999). Aynı durumun matematik eğitimi araştırmalarında da nitel yaklaşımların son yıllarda artış

göstermesinin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma desenine göre incelenen tezlerde nitel yöntemler arasından en çok örnek olay (durum çalışması) yönteminin (f=194), en az ise kuram oluşturmanın (f=2), kullanılmış olduğu görülmektedir. Örnek olay yönteminin karmaşık, özel ve ilginç bir olgunun, olayın veya durumun kendi koşulları içerisinde derinlemesine incelenmesine fırsat veren ve nitel çalışmalarda, araştırma sorularına yanıt aramada sıkça kullanılan bir yöntem olup eğitim araştırmalarının doğasına da oldukça uygun olduğu ifade edilmektedir (Aytaçlı, 2012). Bu bakımdan başka çalışmalarda da (Baki ve Bütüner, 2018; Kaya, 2022; Koyuncu, 2022) ortaya çıkan bu sonuca göre nitel yaklaşımı tercih eden araştırmacıların genel eğiliminin örnek olay çalışması ve bu yöntemle yanıt aranacak araştırma soruları olduğu düşünülebilir. Örnek olay çalışmaları ile elde edilen bulgular doğrudan yorumlama ve kullanılmaya hazır olduklarından (Cohen vd., 2000 akt. Aytaçlı, 2012) eğitim araştırmalarında uygulamaya dönük olarak yönlendirici olabilmektedir. Bu bakımdan örnek olay incelemesinin tercih edilme nedenlerinin, yukarıda açıklandığı şekilde nitel araştırmaların daha çok kullanılma nedenleriyle benzer olduğu söylenebilir. Nicel yöntemlerde kullanılan araştırma desenlerinden ise en çok deneysel (f=86), ardından ise tarama yönteminin (f=70) kullanıldığı görülmektedir. Benzer sonuç başka çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Çiltaş vd., 2012; Sevencan, 2019). Eğitim araştırmalarında sıklıkla öğretimin etkililiğini ortaya çıkarmak veya farklı öğretim uygulamalarının sonuçlarını karşılaştırmak amacında araştırmalar yapıldığı düşünüldüğünde deneysel yöntemin bu tür araştırmalara en uygun yöntem olduğu için öne çıktığı söylenebilir. Nicel araştırmalar bir yandan da temel amacın genellenebilir sonuçlar elde etmek olduğu çalışmalardır. Bu bakımdan mevcut duruma ilişkin genellemeye yönelik tespitler yapmak için tarama yönteminin kullanıldığı da söylenebilir. Çalışmalarda yöntem çeşitliliğinin sağlanmasının, nitel ve nicel yaklaşımların birbirlerini tamamlayıcı yönü düşünüldüğünde alana daha çok katkı ve zenginlik getireceği düşünülmektedir. Bu yüzden çalışmalarda karma yöntemlerin kullanılması önerilebilir.

Araştırma bulgularına göre hedef kitle olarak daha çok ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı; öğretmenler, öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile çalışılan tez sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri ile oldukça az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Sınıf

düzeyinde çalışılan gruplara bakıldığında ise ortaokul düzeyinde en çok 7. sınıf öğrencileriyle, lise düzeyinde ise en çok 9.sınıf öğrencileriyle çalışma yapılmış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar alan yazınında yer alan bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Çiltaş vd., 2012; Özsoy vd., 2017; Sevencan, 2019; Tereci ve Bindak, 2019). Yurt dışında gerçekleştirilmiş olan çalışmalara bakıldığında en fazla yoğunluğun eğitim kademelerinden ilkokul kademesinde olduğu görülmektedir (Lubiensky ve Bowen, 2000). Yorulmaz vd. (2021), 2016-2020 yılları arasında yapılmış olan ilkokul matematik alanındaki 125 tezi incelemişlerdir. Bu tezler sınıf eğitimi ve sınıf öğretmenliği bilim dallarında hazırlanmıştır. Buna göre ülkemizde ilkokul düzeyi matematik eğitimi çalışmalarının daha çok temel eğitim ana bilim dalı altında yer alan sınıf eğitimi ve sınıf öğretmenliği bilim dallarında hazırlanması nedeniyle matematik eğitimi bilim dalında az sayıda ilkokul düzeyi çalışmaya rastlandığı söylenebilir. Matematik eğitimi lisansüstü programları genellikle ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği mezunu öğrencilere yönelik olup mezun sayısı daha fazla olduğu için ilköğretim matematik öğretmenliği lisans mezunu öğrenciler ağırlıktadır. Bu yüzden de üretilen tezlerde ilköğretim düzeyinde öğrencilerle yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerinde yapılacak çalışmaların matematik eğitimindeki sorunlar ve çözümleri konusunda daha bütüncül bir değerlendirme yapmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik öğretimi okul öncesinden lisans düzeyine kadar uzun bir sürece yayıldığından dolayı daha az çalışılan ilkokul ve lise kademesinde farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla doküman (%28), ikinci sırada görüşme (%26) kullanılmıştır. Nitel yaklaşımla yürütülen çalışmaların sayısının fazla olmasının nitel veri toplama tekniklerinin de daha çok kullanılmasına yol açması beklenen bir durumdur. Doküman ve görüşme nitel veri toplama teknikleri olarak derinlemesine objektif bilgi edinilmesini sağlarlar (Arıkan, 2013). Bu nedenle lisansüstü tezlerin kapsamlı bilgilere ulaştığı sonucuna varılabilir. Çiltaş vd. (2012) çalışmalarına göre 1987-2009 yılların arasında yapılan yayınlarda en fazla anket (%34,8) kullanılırken bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak anketin (%4) son sırada yer alması nedeniyle anket sayısında ciddi bir düşüşün yaşandığı söylenebilir. Ayrıca İncikabı vd. (2017) çalışmasında, 2009-2014 yılları arasında yayımlanan

makalelerde veri toplama aracı olarak en çok başarı testlerinin (%22) ve görüşme formlarının (%21) kullanıldığı; Tereci ve Bindak'ın (2019) çalışmasına göre 2010-2017 yılları arasındaki lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla başarı testi (yaklaşık %48) ve görüşme formu (yaklaşık %43), en az ise anket ve ölçek (yaklaşık %19) kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada ise doküman %28 ve görüşme %26 ile ilk sıralarda yer alırken başarı testi %19, ölçek %13 ve anket %4 oranlarında yer almaktadır. Bu sonuçlardan hareketle 2017-2021 yılları arasındaki tezlerde veri toplama aracı olarak dokümanın ve görüşmenin artış gösterdiği ve başarı testi ile ölçek-anket sayılarında ise azalma yaşandığı görülmektedir. Doküman ve görüşme veri toplama araçlarının en fazla olmasının sebebinin son yıllarda nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmaların sayısının oldukça fazla olmasından ve nitel çalışmalarda en çok örnek olay ve doküman incelemesi yöntemlerinin tercih edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü örnek olay yönteminde verilerin önemli kısmı dokümanlardan ve görüşmelerden elde edilmektedir (Aytaçlı, 2012). Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmalarda da veriler dokümanlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada doküman incelemesi çalışmalarının da artmış olduğu görüldüğünden bunun doğal sonucu olarak veri toplama araçlarından dokümanın öne çıktığı düşünülmektedir.

Tezlerde kullanılan veri analiz tekniğine göre dağılım incelendiğinde en çok nitel veri analizlerinin (f=403) kullanıldığı görülmektedir. Yıl olarak bakıldığında ise özellikle 2019 ve 2021 yıllarında nitel analizlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun 2017-2021 yılları arasındaki çalışmalarda nitel yaklaşımla yürütülen çalışmaların sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İkinci sırada nicel veri analizlerinin (f=153) benimsendiği çalışmalar yer almaktadır. İncikabı vd. (2017) çalışmasında da öncelikle nitel ikinci sırada nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son sıralarda ise nicel analizin nitel analizle desteklendiği (f=15) ve nitel analizin nicel analizle desteklendiği (f=4) çalışmalar yer almıştır. Bunun nedeninin karma yöntemli çalışmaların az sayıda yapılması olduğu söylenebilir. Karma yöntem araştırmalarının azlığı İncikabı vd. (2017) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın yöntemsel kısmına ilişkin analizlerin sonucu Tereci ve Bindak'ın (2019) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir.

İncelenen tezlerde matematik alanına ait bilişsel boyut, beceri-yetenek, kavram ve öğrenme kuram-yaklaşım (teorik çerçeve) şeklinde üç kategoriye ayrılarak ele alınmıştır. Tezler beceri-yetenek araştırma başlığına göre ele alındığında en fazla çalışılan konuların akademik başarı, problem çözme ve düşünme becerileri olduğu görülmüştür. En az çalışmanın ise bilişsel istem, iletişim ve argümantasyon becerileri üzerine olduğu görülmektedir. Akademik başarı başlığının her yıl en çok araştırılan başlık olduğu görülmektedir. Akademik başarıya yönelik tezlerin sayısının oldukça fazla olması matematik eğitimine olan bakış açısının başarı odaklı olduğunu göstermektedir. Akkuş ve Darendeli (2020), Baki vd. (2011), Tereci ve Bindak (2019) ve Can'ın (2020) çalışmalarına da bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında modelleme, problem kurma, ilişkilendirme üzerine yapılan çalışmalarda artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ancak sayı duyusu, görselleştirme, fark etme becerisi, soyutlama, iletişim ve argümantasyon gibi önemli konularda ise az sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Yig (2022) çalışmasında 2017-2021 yılları arasında yapılan matematik eğitimi araştırmalarında; öğretmen ve öğretmen eğitimi özellikle öğretmenlerin fark etme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda, eşitlik-kültür-cinsiyet çalışmalarında, matematiksel problem kurma, problem çözme, modelleme, STEM ve STEAM eğitimi gibi konulardaki çalışmalarda artış olduğunu bulmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda, son yıllarda hem ulusal hem uluslararası alanda ön plana çıkan ancak daha az çalışıldığı gözlenen sayı duyusu, görselleştirme, fark etme becerisi, soyutlama, iletişim ve argümantasyon gibi konular üzerine çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kavram araştırma başlığına yönelik olarak bulgulara bakıldığında kavram boyutunun yer aldığı tez sayısının toplam tez sayısına oranının (%13,2) düşük olduğu söylenebilir. Kavram başlığı altındaki kategoriler incelendiğinde kavram öğretimi (f=40) ile ilgili daha çok tez çalışması bulunduğu görülmektedir. Onu kavram yanılgıları (f=26) ve kavramsal anlama (f=19) kategorileri izlemektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında ise son yıllarda kavram araştırma başlığına yönelik araştırmaların arttığı söylenebilir. Matematik öğretiminde sembollerin kullanımı, matematiksel dilin ifade edilmesi ve kavramsal öğrenme öğrenci sorunlarının temelindedir (Dağ ve Horzum, 2022). Araştırma sonuçlarına göre de kavram başlığında çok çalışılan konulardan biri kavram öğretimidir. Matematik öğretiminde

sorun yaşanılan başlıklara yönelik olarak yapılacak çalışmalar matematik eğitiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Lisansüstü çalışmalar incelendiğinde 124 tezde belli bir kuram-yaklaşım (teorik çerçeve) üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu tezler incelendiğinde (teknolojik) pedagojik alan bilgisi (f=21) teorik çerçevesiyle yapılan çalışmalar ilk sırayı alırken sırasıyla yapılandırmacılık (f=19), Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri (f=12) ve RBC (f=11) kuram/yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir. APOS teorisi (f=6) ve Duval'in bilişsel modeli (f=5) üzerine az sayıda çalışma yapılmıştır. Ayrıca matematik eğitiminde önemli teoriler olmalarına rağmen son 5 yıl içinde yapılan tezlerde işlemsel yapısal kavrayış teorisi, cK¢, Didaktik Dönüşüm Teorisi, Subje Düşüncesi konularında çalışma olmadığı görülmüştür. Matematik eğitiminde dersin somutlaşması ve daha anlaşılır olması için klasik yöntemler dışı materyallerin kullanılması büyük önem taşımaktadır (Aydın ve Doğan, 2012). Sınıflarımıza büyük bir hızla girmekte olan teknolojinin doğru ve etkili olarak kullanılması ve öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Son yıllara bakıldığında da matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini konu alan çalışmaların sayısındaki artış bu durumu destekler niteliktedir. Bu sonuç Baran ve Canbazoğlu Bilici (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Matematik eğitiminde teoriler önemli bir araştırma alanı olup özellikle öğrenme teorileri matematiksel kavramların oluşumu ve öğrenme süreçlerine ışık tutmaktadır. Bu bakımdan belli kuram-yaklaşımlara yönelik çalışmalar yapılması matematik eğitimindeki teorilerin güçlenmesini sağlayacağı gibi öğrencilerin bilişsel süreçlerini ortaya çıkarma ve öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik uygulamalar yapılması açısından alana katkı sağlayacaktır. Bu durum Çepni'nin (2021) çalışmasında da benzer şekilde ifade edilmiştir.

İncelenen tezlerin yaklaşık yarısında (%50,8) belli bir öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum Yücedağ'ın (2010) verileriyle örtüşmektedir. En çok kullanılan yöntemin ise belirgin bir farkla (f=116) teknoloji-bilgisayar destekli öğretim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi, son yıllarda teknoloji-bilgisayar destekli öğretim ile ilgili yapılan çalışmaların artış göstermesi olabilir (Şimşek ve Yaşar, 2019;Battal ve Çalışkan, 2021; Kaya ve Aydoğdu, 2022). Teorik çerçeve olarak TPAB çalışmalarının sayısının da fazlalığı düşünüldüğünde bu sonuç, matematik

eğitiminde teknoloji kullanımının önemli ve bu konuda yapılan araştırmaların oldukça güncel olduğunu göstermektedir. Teknoloji-bilgisayar destekli eğitimi sırasıyla gerçekçi matematik eğitimi (f=25), eğitsel oyun (f=21), etkinlik temelli öğretim (f=16), STEAM yaklaşımı (f=16) ve 5E modeli (f=16) ile yapılan çalışmalar izlemektedir. Son yıllarda özellikle pandemi koşullarında ön plana çıkan ters-yüz öğrenme konusunda az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durumun nedeni ters yüz öğrenmenin diğer öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında öğrenmeye anlamlı bir etkisinin olmayacağı düşüncesi olabilir (Çakıroğlu ve Öztürk, 2017; Eryılmaz ve Çiğdemoğlu, 2019). Bunun yanında son beş yılda yapılan çalışmalarda, matematik eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen okul dışı öğrenme ortamları, matematik tarihi ve felsefesinin matematik öğretiminde kullanılması üzerine yok denecek kadar az sayıda çalışma olması dikkat çekicidir. İncikabı vd. (2017) de çalışmalarında matematik felsefesi ve matematik tarihi başlıklarının en az değinilen başlıklar olduğunu bulmuşlardır. Matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmaların az olmasının sebebinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme deneyimlerinin zayıf olmasından kaynaklandığı veya öğretmenlerin çeşitli nedenlerle okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadıklarından ötürü olduğu söylenebilir (Meydan ve Akkuş, 2014; Kabapınar, 2015; Seyhan, 2020; Kır vd., 2021). Literatürde okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmaların matematik öğretiminde oldukça az, fen bilgisi alanında daha fazla olduğunu belirten çalışmalar da vardır (Gündoğdu, Yüksel, Akyol ve Vural, 2016; Saraç, 2017). Matematik tarihi üzerine yapılan çalışmaların oldukça az olduğu Baki ve Bütüner'in (2018) 2000-2015 yılları arasında gerçekleştirilen matematik tarihi ile ilgili çalışmaların incelendiği araştırmalarında da belirtilmiştir. Bunun nedeninin akademik altyapı ve uzmanlık eksikliği olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Matematik eğitiminde olumlu katkısı olacağı düşünülen bu konuların çalışılması ve farklı öğretim yöntem-tekniklerinin uygulandığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Ölçme değerlendirme alanı kapsamında yapılan matematik eğitimi lisansüstü tezlerinin dağılımına bakıldığında tez-makale inceleme (f=34) ve kitap inceleme-değerlendirme (f=32) çalışmalarının ön sırada yer aldığı görülmektedir. Bu iki kategoride yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmaları sırasıyla ölçek geliştirme çalışmaları, merkezî sınavlar üzerine yapılan araştırmalar, öğretim programı

değerlendirme çalışmaları ve Bloom, SOLO vb. taksonomilerle yapılan çalışmalar izlemektedir. Ölçme-değerlendirme kapsamındaki çalışmaların tüm lisansüstü tezler arasında dikkate değer bir orana (%17) sahip olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirmede en çok öğretim programı değerlendirme konusu üzerinde durulmuştur. 1924'ten günümüze kadar ilkokul matematik dersi ve ders programı geliştirilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı için 2005, 2009, 2013 ve 2018 yıllarında değişime gidilmiştir. Bunun nedeni zamanla ideal olan programa ulaşabilme düşüncesidir, bu durum öğretim programı için yapılan çalışmaları zorunlu kılmıştır (Erdoğan vd., 2015).

Lisansüstü tezlerde bilişsel boyut üzerine yapılan çalışmalara (%94,9) kıyasla duyuşsal alana ilişkin araştırmaların oranının (%23,6) az sayıda olduğu söylenebilir. Duyuşsal boyutu içeren çalışmalarda tutuma (f=81) yönelik yapılan araştırmaların belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Tutumdan sonra çalışılan duyuşsal özellikler öz yeterlik (f=24), kaygı (f=16), motivasyon (f=16), inanç (f=13), algı (f=10) ve değerler (f=8) olarak sıralanmaktadır. Tereci ve Bindak (2019) da yaptıkları incelemede matematik eğitimindeki lisansüstü tezlerde bilişsel alana yoğunlaşıldığına ve duyuşsal alana yönelik ilginin az olduğuna dikkat çekmişlerdir. 2000-2016 yılları arasındaki tezlerde de benzer şekilde bilişsel boyuta ilişkin çalışmaların daha ağırlıkta olduğu ve tutum temasının en çok çalışılan başlık olduğu bulunmuştur (Sevencan, 2019). Bir başka çalışmada (Ulutaş ve Ubuz, 2008), duyuşsal boyutla ilgili çalışmaların bilişsel boyut üzerine yapılan çalışmalara göre daha geri planda kaldığı ve duyuşsal alanda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada en çok tutum alt boyutuna yer verildiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, araştırmalarda duyuşsal alanın çok yönlü olarak yeterince ele alınmadığını ve duyuşsal boyut içeren çalışmaların çoğunlukla tutumla sınırlı kaldığını göstermektedir. Matematik eğitiminde bilişsel boyut ön planda olmasına rağmen duyuşsal boyutun da öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkisini olduğu bilinmektedir. Schoenfeld (1982), öğrencilerin davranışlarına ilişkin bilgi edinmek açısından inançların önemli olduğunu ve öğrencilerin problem çözme, kanıtlama gibi durumlarda eylemlerinin inançlarına göre şekillendiğini ifade etmekte; öğrenci performanslarının sadece bilişsel değil, duyuşsal açıdan da incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. McLeod'a (1992) göre de matematik eğitiminde üzerinde fazla durulmayan duyuşsal alana yönelik çalışmalar oldukça önemlidir. Duyuşsal alanla ilgili çalışmaların ve

bu alandaki bilgilerin öğretimde etkili olmasının, duyuşsal ve bilişsel alanla ilgili çalışmaların bütünleştirilmesiyle mümkün olacağını ifade etmekte ve bu tür çalışmaların önemine dikkat çekmektedir (McLeod, 1992). Ayrıca bazı çalışmalarda (Goldin, 2000; Selden, Selden ve McKee, 2008) duyuşsal alanla ilgili araştırmaların, tutum, inanç, değerler gibi özelliklerle sınırlı kalmaması gerektiği ve içine duygular, bilişsel hisler gibi özellikleri de alacak şekilde kapsamının genişletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda duyuşsal alanla ilgili farklı duyuşsal özellikleri ve bunların matematik öğrenme-öğretme süreçlerine etkisinin araştırıldığı, duyuşsal ve bilişsel alanın bütünleştirildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Matematik eğitimi alanında ortaya çıkan akademik ürünlerin sayısındaki artış düşünüldüğünde belli aralıklarla yapılacak tez ve ulusal/uluslararası makale tarama çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu tür tarama çalışmalarının, alandaki genç araştırmacılara da yol göstermesi ve güncel kaynak oluşturması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın Türkiye'deki matematik eğitimi ve araştırmalarının mevcut durumunu aydınlatmak, gelecekteki araştırmacılara yol gösterecek önemli bilgiler sağlamak için faydalı olacağı düşünülmektedir. Lisansüstü tez sayılarında genellikle bir artışın olması sebebiyle önümüzdeki yıllarda da tez sayısı gözlemlenerek bu artışın devam edip etmediğine bakılabilir. Matematik eğitiminde yapılan araştırmaların nitel yöntemlere yönelme eğiliminde olduğu ve bu alandaki çalışma sayısının diğer alanlara göre daha fazla olduğu, karma yöntem araştırma sayısının ise daha az olduğu görülmüştür. Nitel ve nicel yaklaşımların birbirinin tamamlayıcısı olduğu düşünüldüğünde iki yaklaşımı birlikte kullanan karma çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Ayrıca farklı veri toplama ve analiz yöntemleri, matematik eğitimi araştırmalarında daha kapsamlı ve çok yönlü bilgiler elde edilmesini sağlayacağından, öğretmenlerin eğitim politikalarını belirleyenlerin ve diğer paydaşların matematik eğitimi uygulamalarında daha sağlıklı ve etkili kararlar almalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle matematik eğitimi araştırmalarında farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılmasının teşvik edilmesi önerilebilir. Ölçme ve değerlendirme, istatistik ve olasılık gibi konular üzerine yapılan çalışmalar arttırılabilir ve araştırmaların belli sınıf düzeyinde yoğunlaşmasının önüne geçilip farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle çalışma yapılabilir. Başarı odaklı çalışmaların yanı sıra farklı beceriler ve kavram öğrenme üzerine

araştırmaların yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda teknoloji odaklı araştırmalarda bir artış olduğu ve bu alandaki gelişimin hem gelecekteki araştırmalar hem de matematik eğitimi açısından yararlı olabileceği söylenebilir. Matematik eğitimi alanında farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılacak araştırmaların öğrencilerin matematiksel becerilerinin ve kavramalarının geliştirilmesinde etkili yolların belirlenmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerin çoğunda bilişsel boyut üzerine ağırlık verildiği ve duyuşsal boyut üzerine yapılan çalışmaların oldukça az olduğu sonucu düşünüldüğünde yapılacak çalışmalarda duyuşsal boyutun matematik öğrenme ve öğretmedeki etkilerini inceleyen çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir. Bu çalışmanın matematik eğitimi alanında çalışmayı planlayan veya alanla ilgili mevcut duruma ilişkin bilgiye ihtiyaç duyan araştırmacılara, öğretmenlere ve tüm eğitimcilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Geçmişten günümüze kadar matematik eğitimi alanında araştırmacılar tarafından tercih edilen araştırma konularına ve araştırmalardaki genel eğilime yönelik elde edilen bilgilerin, gelecekte yapılacak araştırmalar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Kaynakça

Akkuş, R., ve Darendeli, D. (2020). Türkiye'de matematikte öğrenme amaçlı yazma üzerine araştırma eğilimleri: 2005 ile 2020 yılları arası. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, *7*(1), 1-13.

Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *10*(3), 596-607. https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419

Albayrak Özer, E. (2022). Türkiye'de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(233), 77-95. https://doi.org/10.37669/milliegitim.765688

Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (2. Baskı). Nobel Yayınları.

Aydın, B., ve Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 89-95.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9.

Bağcı, B., ve İvrendi, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(2), 391-424. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.278430

Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., ve Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye'deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 57-68.

Baki, A., and Bütüner, S. (2018). A meta-synthesis of the studies using history of mathematics in mathematics education. *Hacettepe Unıversity Journal of Education*, *33*(4), 824-845. https://doi.org/10.16986/huje.2018036911

Baran, E., ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 15-32.

Battal, A., ve Çalışkan, A. (2021). Bilgisayar destekli matematik eğitimi alanında 2015-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *18*(40), 2258-2287. https://doi.org/10.26466/opus.837465

Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 410-427.

Çakıroğlu, Ü., and Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: Exploring self-regulated learning in a programming language course. *Journal of Educational Technology & Society, 20*(1), 337–349.

Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (9. Baskı). Celepler Matbaacılık.

Çiltaş, A., Güler, G., ve Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 574-578.

Coşkun, İ., Dündar, Ş., ve Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(2), 375-396. https://doi.org/10.12984/eed.49993

Çeliker, H. D., ve Uçar, Ç. (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(54). https://doi.org/10.17755/esosder.56295

Dağ, Ş., ve Horzum, T. (2022). Matematik eğitiminde kavram yanılgıları ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Kafkas Journal of Educational Research*, *9*(1), 434-465. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973118

Dilek, A., Baysan, S., ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, *22*(2).

Erdoğan M., Kayır Ç.G., Kaplan H., Aşık Ünal Ü.Ö., ve Akbunar Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 171-196.

Eryılmaz, M., and Çiğdemoğlu, C. (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments, 27*(4), 432-442. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1522652

Goldin, G. A. (2000). Affective pathways and representation in mathematical problem solving. *Mathematical thinking and learning*, *2*(3), 209-219. https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0203_3

Gündoğdu, K., Yüksel, S., Akyol, B., ve Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1491-1513. https://doi.org/10.17556/jef.88957

İnceoğlu, G. (2009). Matematik eğitimi ve matematik öğretimi alanında yapılan tezlerin bir değerlendirilmesi. *Education Sciences*, *4*(3), 1046-1052.

İncikabı, L., Serin, M. K., Korkmaz, S., ve İncikabı, S. (2017). Türkiye'de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.325368

Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında "okul dışı öğrenme" ye bakmak:'bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı'. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s 43-74). Pegem Akademi.

Kaya, D., ve Aydoğdu, Ş. (2022). Teknoloji destekli matematik eğitimi: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *12*(Dijitalleşme), 185-203. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1123491

Kaya, D. (2022). Tr dizinli dergilerde yayımlanmış matematik eğitimi makalelerindeki yöntemsel eğilimler. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(235), 2487-2512. https://doi.org/10.37669/milliegitim.892025

Kayhan, M., ve Özgün Koca, S. A. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(26), 72-81.

Kır, H., Kalfaoğlu, M., ve Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 8*(1), 59-76. https://doi.org/10.17278/ijesim.839925

Koşar, D., Er, E., ve Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAKÜ)*, (53), 370-392. https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698

Koyuncu, M. K. (2022). Matematik eğitimi bağlamında matematik tarihi çalışmalarına genel bir bakış: bir meta sentez çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *13*(25), 93-122.

Lubienski, S. T., and Bowen, A. (2000). Who's counting? A survey of mathematics education research 1982-1998. *Journal For Research in Mathematics Education*, *31*(5), 626-633. https://doi.org/10.2307/749890

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022, 23 Ağustos). Bilim ve toplum destekleme programları matematik yılı özel çağrısı.

https://ogm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-toplum-destekleme-programlari-matematik-yili-ozel-cagrisi-acildi/icerik/1573

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023, 15 Ocak). Matematik seferberliği çalışmaları. https://www.meb.gov.tr/matematik-seferberligi-calismalarina-ogretmenlerden-yogun-katilim/haber/28746/tr

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook Of Research On Mathematics Teaching And Learning, 1*, 575-596.

Meydan, A., ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *29*, 402-422. https://doi.org/10.14781/mcd.92390

National Council of Teachers of Mathematics [NTCM] (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Key Curriculum Press.

Özsoy, G., Özmutlu, E. B., ve Gündüz, S. N. (2017). İlkokul matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlere dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 199-219.

Öztürk, T., ve Kutlu, D. (2022). Türkiye'de ispat üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir sistematik derleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *54*, 32-68. https://doi.org/10.9779/pauefd.782832

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.

Resmî Gazete (2022, 14 Şubat). Öğretmenlik Meslek Kanunu.

https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 60-81.

Schoenfeld, A. H. (1982). Beyond the purely cognitive: Metacognition and social cognition as driving forces in intellectual performance. *Presented at the Annual American Educational Research Association Meetings.* New York.

Selden, J., Selden, A., and McKee, K. (2008). The role of nonemotional cognitive feelings in constructing proofs. *In Proceedings of the 11th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*. San Diego, CA.

Sevencan, A. (2019). *Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği. *Turkish Journal of Educational Studies, 7*(3), 27-51.

Şefik, Ö., Erdem Uzun, Ö., and Dost, Ş. (2021). Content analysis of the APOS theory studies on mathematics education conducted in Turkey and ınternationally: A meta-synthesis study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *15*(2), 404-428. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1020526

Şimşek, N., ve Yaşar, A. (2019). GeoGebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(2), 290-313. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.450566

Tereci, A., ve Bindak, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 40-55. https://doi.org/10.21666/muefd.485737

Toptaş, B., ve Kuşdemir, Y. (2021). Türkiye'de matematik öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, *5*(2), 171-179.

Topuz, F., and Günhan, B. C. (2020). Content analysis of research on processes of constructing knowledge in mathematics education in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *9*(2), 279-300.

Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., ve Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *(2)*, 277-286.

Ulutaş, F., ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, *7*(3), 614-626.

Yakar, L., Demir, H., ve İğde H. (2022). Eğitim bilimleri alanında 2005-2020 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *12*(1), 294-321. https://doi.org/10.18039/ajesi.970639

Yaşar, Ş., ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2).

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Altan, R., Genç Çopur, H., ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(33), 619-653. https://doi.org/10.26466/opus.778998

Yıldız, Ş., ve Yenilmez, K. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548180

Yig, K. G. (2022). Research trends in mathematics education: a quantitative content analysis of major journals 2017-2021. *Journal of Pedagogical Research*, *6*(3), 137-153. https://doi.org/10.33902/JPR.202215529

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research: From start to finish*. New York: The Guilford Press.

Yorulmaz, A., Çekirdekci, S., ve Dede, B. (2021). Türkiye'de 2016-2020 yılları arasında yapılan ilkokul matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlere ilişkin bir analiz. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 81-93. https://doi.org/10.47770/ukmead.944280

Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Yücedağ, T., ve Erdoğan, A. (2011). 2000–2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *10*(2), 857-865.

Fair Play Öğretim Öz Yeterliği: Ölçek Geliştirme Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsmail AKTAŞ[1], Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI[2]

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Van YYÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, ismailaktas@yyu.edu.tr. ORCID 0000-0002-5471-5787

[2] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, gsezen@gazi.edu.tr. ORCID 0000-0002-0006-2856

Gönderilme Tarihi: 06.03.2023 Kabul Tarihi: 20.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1261028

Atıf: "Aktaş, İ. ve Sezen-Balçıkanlı, G. (2024). Fair Play öğretim öz yeterliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Millî Eğitim, 53*(244), 1913-1966. DOI: 10.37669/milliegitim.1261028"

Öz

Bir yaşam ideali olan fair playin öğretim süreci, hem eğitim ortamları için hem de toplumsal düzen içersinde bireyin yaşantısı için önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada; bu öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmeye yönelik inancı temsil eden fair play öğretim öz yeterliğini değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, faktör yapısını (1. Çalışma AFA n=348 DFA n=203) ve yapı geçerliğini (2. Çalışma n=528) test etmek için iki çalışma ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları fair play öğretim öz yeterlik ölçeğinin dört alt boyut ve 36 maddeden oluştuğunu ve bu yapının geçerli ve güvenilir sonuçlara işaret ettiğini göstermektedir. Ölçeğin eğitim politikalarını planlayan mercilere ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edeceği düşünülmekte ve ölçeğin hem teorik hem de uygulamadaki kazanımları ve sınırlılıkları literatür eşliğinde tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *beden eğitimi öğretmeni, fair play, öz yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik*

*Bu çalışma yazarın "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Fair Play Teaching Self-Efficacy: Scale Development and Validation

Abstract
This research reports the development and validation of the Fair Play Teaching Self-Efficacy Scale (FTSS). The research was conducted with two studies to test the factor structure (study 1-EFA n=348 CFA n=203) and construct validity (study 2 n=528). Results show that the FTSS consists of 4 subscales and 36 items, and the scores on the measure were highly valid and reliable. In addition, the results of the correlation analysis (construct validity) showed that FTSS has a structure related to the features related to the teaching process. It is thought that FTSS will guide the authorities planning education policies and educational practitioners, and theoretical and practical implications and limitations of the scale are discussed.

Keywords: *PE teacher, fair play, self-efficacy, scale development, validity and realibility*

Giriş

Bireyin kendi iç dünyasının yanı sıra sosyal hayatında da etkili olan değerler, birey ve toplum arasındaki uyumu sağlayan en önemli etmenler olarak gösterilmektedir (Rokeach, 1973, 1979; Schwartz ve Sortheix, 2018). Çünkü değerlerin, bireyin yaşamını organize eden merkezî bilişsel yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). Kapsamı ve doğası gereği birçok değer ile anılan fair play, hem bireyin kendi yaşantısında hem de sosyal yaşantıda arzulanan ideali yansıtabilme gücüne sahiptir. Ekonomi başta olmak üzere rekabetin yaşandığı birçok sektörle (Harvie, 2013; D'Andrea, ve Masciandaro, 2016) ve eğitimle (Sezen-Balçıkanlı, 2009; Kaatz et al., 2017) anılan fair play, gözlemlenebilme ve deneyimlenebilme olasılığı dafa fazla olduğu için spor ile özdeşleştirilmektedir. Kurallara uygun davranmayı hatta kuralların ötesinde bir erdemi öngören bu ideal, rekabeti saygılı bir ilişkiye döndürme eğilimine sahiptir. Araştırmacılar sporun değer barındırma ve değer yaratma potansiyelinden yola çıkarak müsabakalardan yansıyan fair davranış ve tutumların toplumdaki sosyal ilişkilere olumlu yansıyacağını savunmaktadır (Loland ve McNamee, 2000). Ancak günümüz dünyasında endüstriyelleşen ve ticari zemine oturtulan spor, politik ve ekonomik hamlelere müsait bir kurum hâline dönüşmüş ve sportif başarının sosyal ve finansal avantajları karşı konulamaz bir cazibe hâline bürünmüştür. Bu nedenle artık spor, kendi etiğini oluşturan fair playe aykırı birçok kavramla (alaycılık, haksız yollarla kazanılan prestij, kar mücadelesi, performans arttırıcı ilaçlar, yolsuzluk, şiddet vb.) daha sık anılmaktadır (Spruit, Kavussanu, Smit ve IJntema, 2019; Roberts, Sojo ve Grant, 2020; Abad Robles, Navarro Domínguez, Cerrada

Nogales ve Giménez Fuentes-Guerra, 2021). Dolayısıyla ekonomik ve politik çıkarlar doğrultusunda evrilen spor müsabakaları, arzulanan fair play idealini topluma aktarmada yetersiz kalmaktadır. Fakat sporun gerçek kimliğini ifade eden fair play idealinin daha ciddi boyutlarda tartışılması, spor ortamlarından ziyade toplumların iyileşme süreci için gerekli bir anlayıştır (Renson, 2009; IFPC, 2021). Çünkü fair play, modern etiğe yapılan en hayati katkılardan biridir (Renson, 2009). Bu idealin topluma aktarılma sürecinin öncüllüğünü ise gelecek nesillerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim kurumları ve bu kurumların temsilcisi olan öğretmenler üstlenmelidir. Çünkü sporda, erdemsiz davranışların kapsamlı artışı sebebiyle başlatılan bilgilendirme ve bilinçlendirme kampanyalarının amaca ulaşmakta yetersiz kaldığı görülmekte bu nedenle fair play anlayışının uzun vadeli ve sistematik bir eğitim süreci sonucunda kazandırılması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Yıldıran, 2005).

Literatürde öğrencilerin sosyal etkileşim oranlarının öğrenmeyi etkileyen güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Garrote, 2020). Bu noktada fair playin, bireyler arası sosyal etkileşimi destekleyen aynı zamanda bu etkileşim sonucu olumlu davranışlara sebep olabilen bir yapıya sahip olması fair playi, sosyal ve ahlaki açıdan bir gelişim aracı olarak mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla ilk ve ortaöğretimde çocukların değerler dünyası ile tanıştırılmasında fair play değerli bir araç olarak düşünülmektedir. Ahlaki değerlerin davranışa dönüşerek sergilenebildiği en uygun ders olarak bilinen beden eğitimi dersi, sporun doğası gereği fair play idealini kendine amaç edinmektedir. Dolayısıyla bu öğretinin kazandırılmasında en büyük görev bu ders eşliğinde beden eğitimi öğretmeninin yükümlülüğündedir.

Öğrencilerin eğitim kazanımlarını olumlu yönde etkileme yeteneklerine olan kişisel inanç olarak tanımlanan öğretmen öz yeterliği (Bandura, 1997) öğretimin gerçekleşme sürecinin en önemli belirteçleri arasında gösterilmektedir (Kim ve Seo, 2018; Talsma, Schüz, Schwarzer ve Norris, 2018). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri, arzulanan fair play idealinin öğrencilere ve doğal olarak topluma aktarılmasında önemli bir parametreyi ifade etmektedir. Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1997), öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin temel belirleyicileri, kendi öz yeterlik yargılarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaptıkları faaliyetleri belirlemede kritik öneme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının dersin amacına ulaşmasındaki en önemli kriterlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite ve ders yönetimi kapsamında öz yeterliklerinin bazı parametreler eşliğinde incelendiği görülmektedir (Gao, Lee ve Harrison, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna ve Cothran, 2009). Fakat sporun ruhunu ve etik yönünü yansıtan fair playe yönelik öğretim öz yeterliklerinin yeterli düzeyde araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin, uygun bir ölçme aracının ilgili literatürde yer almaması olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesinde görev sahibi olan beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için psikometrik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve yapı geçerliği kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin ilgili yapı ile ilişki düzeylerinin incelemesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Bandura (1977a), bireyin çevresi ile etkileşiminde sergilenen karmaşık davranışlarının anlaşılmasında, bilişsel süreçlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmekte ayrıca bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerinin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bandura'nın (1977a) sosyal öğrenme teorisi olarak sunduğu bu yapıda en önemli bileşenlerden birisi de öz yeterliktir. Öz yeterlik; bireylerin, belirlenmiş performans türlerine ulaşmak için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977b). Bir başka deyişle öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumları idare edebilmek için gereken eylemlerin kaynaklarını düzenleyip harekete geçirme konusunda kendi kapasitesine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977b; Shunk, 1991). Bu bağlamda öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine dair yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1997). Araştırmalar öz yeterliğin, eğitim başta olmak üzere sağlık, spor ve diğer hizmet sektörlerinde performans ve başarı üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir (Sheu, et al. 2018; Shoji, et al. 2016).

Öz yeterlik, diğer alanlara nazaran eğitim alanında oldukça çekici bir değişken olarak yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Özellikle mesleki öz yeterlik incelemelerinin başında gelen öğretmen öz yeterliği, eğitim-öğretim sürecinin etkili değişkenlerinden birisidir. Çünkü bir öğretmenin öz

yeterliği hem öğretimsel davranışları hem de öğretmenin duygu durumu ile doğrudan ilişkili bir yapıyı ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak ifade edilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmenler için tanımlanan bu kavram, öz yeterlik kaynaklarında (başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik bilgi) olduğu gibi bazı faktörlerden etkilenmektedir. İyi ya da kötü öğretim deneyimleri, diğer öğretmenler, bir görev esnasında alınan geri bildirimler ve öğretmenlerin duygusal süreçleri öğretmenlerin öz yeterlik kaynakları olarak ifade edilmekte ve öz yeterlik düzeylerini etkileyebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli, 2017). Bu kaynaklar öğretim görevi ve mevcut yeterliklerin bilişsel analizleri ile etkileşim hâlinde olup öğretmen öz yeterliğini oluşturmakta ve bu öz yeterliğin düzeyi de öğretmenlerin performanslarının kalitesini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlikleri; sınıf içi davranışlara, sınıf yönetimine, motivasyona yansımakta ve öğrenmeyi etkileyerek öğrenci başarısına sebep olabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Friedman ve Kass, 2002; Mojavezi ve Tamiz, 2012). Bu nedenle Ashton (1984) öğretmen öz yeterliğinin, diğer bütün özelliklere nazaran, öğrenci başarısı ile en tutarlı ilişkiye sahip bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürde öğretmen öz yeterliği, öğretim davranışları ve öğrenci çıktıları ile birçok kez ilişkilendirilmiş ve bu inanç düzeyinin olumlu yansımaları raporlaştırılmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Klassen, ve Chiu, 2010; Mojavezi ve Tamiz, 2012; Klassen, ve Tze, 2014). Yüksek düzeyde bir öz yeterlik, öğretmenin öğretim uygulamalarını da etkileyebilmektedir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler zor durumlarla karşılaştıklarında öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yaratıcı uygulamalar geliştirebilmekte ve bu aktiviteleri kolaylıkla yürütebilmektedir (Klassen ve Tze, 2014). Yapılan çalışmalar, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin standart öğretim yöntemlerinin yanı sıra farklı yöntem ve teknikler geliştirerek öğrenci motivasyonunu artırdıklarını ayrıca öğrenme ile ilgili oluşabilecek problemleri önceden sezinlediklerini ve bu olumsuz durumlara karşı hazır bulunuşluk içerisinde olduğunu göstermektedir (Ashton, 1984; Stephanou ve Tsapakidou,

2007; Dilekli ve Tezci, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2016). Literatürdeki bazı bulgular, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi zorluklarla daha kolay başa çıktıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, daha zengin içerikli ve farklı etkinlikler planlayabildiklerini, yetenek farklılıklarına yönelik öğrenme ortamı hazırladıklarını, yeni fikirlere açık demokratik bir sınıf ortamı oluşturduklarını göstermektedir (Friedman ve Kass, 2002; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Mojavezi ve Tamiz, 2012; Kasalak ve Dağyar, 2020). Bunun aksine öz yeterliği daha düşük olan öğretmenlerin ise sınıf içi motivasyonu sağlama konusunda yetersiz oldukları, yaşanan olumsuzluklar karşısında daha karamsar oldukları ve karşılaşılan problemlerle başa çıkmada sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Achurra ve Villardón, 2013; Klassen, ve Tze, 2014; Perera, Calkins ve Part, 2019). Öz yeterlik, öğretmenlerin mesleki performanslarını da etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar öz yeterlik düzeyinin mesleki iyi oluş, otonomi, mesleki tükenmişlik, mesleki stres gibi özellikleri etkilediğini ve düşük düzeyde bir öz yeterliğin mesleki olumsuzluklara yol açabileceğini göstermektedir (Schwarzer, ve Hallum, 2008; Klassen, ve Chiu, 2010; Klassen, ve Tze, 2014; Aldridge, ve Fraser, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2014, 2016, 2017). İşe özgü bir eğilimi de ifade eden öz yeterlik, öğretmenlerin performanslarını, dolaylı olarak da öğrenci başarısını etkileyen bilişsel bir karar sürecini yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterliği, öğretim sürecinde kişisel bir kaynak türü olarak değerlendirilmekte (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) dolayısıyla bu kaynağın doğru kullanımı başarıda kilit rol oynamaktadır.

Öğretmen öz yeterliği birçok branş dersi özelinde araştırmalara konu olmaktadır. İçerik bilgisi, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller gibi birçok spesifik konuda branş öğretmenlerinin ilgili alana yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirilmektedir (Klassen, ve Tze, 2014; Chesnut ve Burley, 2015). Beden eğitimi dersi de öz yeterlik araştırmalarına konu olan dersler arasında yer almaktadır. Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin beden eğitimi öğretimine yönelik değerlendirmelerin olduğu anlaşılmaktadır (Martin, McCaughtry, Kulinna ve Cothran, 2009; O'Neil ve Krause, 2019). Beden eğitimi dersi; içeriği, kapsamı, kullanılan materyaller, kıyafetler, öğretim alanı gibi konular bağlamında diğer derslerden farklılaşmaktadır. Bu farklılık bazı engelleri ve zor durumları da beraberinde

getirmektedir. Yoğun içeriğe rağmen kısıtlı ders saatleri ile öğretimin sağlanabilme çabası, ders alanının öğretime uygun hâle getirilebilmesi, materyal kullanımı gibi birçok unsur öğretmenin öğretim sürecine etki eden etmenler arasında gösterilmektedir (Kirk, 2010; Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim sürecini en iyi şekilde yürütebilmeleri, bu zor durumların yönetimini sağlayabilmeleri ile mümkün hâle gelebilmektedir. Bu noktada öz yeterliğin, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları engellerin üstesinden gelme yeterliğini anlama konusunda hayati önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü öz yeterlik, yeterliğin en önemli belirleyicisi olarak vurgulanmaktadır (Bandura, 1977b, 1994; Shunk, 1991). Dersin kapsamı gereği birçok alanda yeterli olması beklenen beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik alanlarından birisi de sosyal ve ahlaki kazanımları ile karakter gelişimin anahtarı olan fair play öğretimidir.

Çağlar boyu farklı yansımalarına şahit olunan fair play, spor dünyasına 18. yüzyılda girmiş ve yaklaşık bir asır sonra Viktoria İngiltere'sinde günümüz sistematik temelleri atılmıştır (Yıldıran, 2004). 19. yüzyılda beden eğitimi ve sporun ahlaki bir rehber olarak görülmesi bu olgunun bir eğitim modeli olarak kullanılmasını sağlamıştır. 1828'den 1842'ye kadar Rugby Kolejinde müdürlük yapan Thomas Arnold, İngiltere'de ki bu eğitim reformunu başlatan kişi olarak belirtilmektedir (Renson, 2009). Okulda sık görülen uygunsuz davranışları sonlandırmak ve öğrencileri centilmen birer birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen Thomas Arnold, değerler bütünü olan sporu araç olarak seçmiştir. Bir eğitim metodu olarak kullanılan sporun değerlerini temsil eden fair playin ise 19. yüzyılın spor etiğini ifade ettiği belirtilmektedir (Renson, 2009). Günümüzde de aynı yargının tutarlılığını koruduğu savunulmaktadır (Bronikowska et al., 2019). Bir davranış ve düşünüş tarzını temsil eden fair play, zor şartlar altında dahi kurallara uymayı, rakibi oyunun bir parçası olarak görmeyi, haksız avantajlardan kaçınmayı, fırsat eşitliğine riayet etmeyi, en önemlisi oyuna, rakibe ve diğer paydaş unsurlara saygıyı ifade etmektedir (Loland, 2002; Yıldıran, 2004; Simon, 2016).

Toplumların sorunsuz bir şekilde bir arada yaşaması bazı kurallar sayesinde gerçekleşebilmektedir (Rawls, 2005). Fakat kurallar ve yasalar bireylerin eşit fırsatlar altında yaşamalarına hizmet etmek için yeterli değildir (Durkheim, 2014). Bu sorunun çözümü ise bireylerin değer yargıları sayesinde tutumlar geliştirmeleri ile mümkün olabilmektedir. Bireyin toplumsal ve

bireysel değerleri anlaması, deneyimlemesi, davranışa dönüştürmesi ve en önemlisi içselleştirmesi uygun bir toplum idealini olağan kılabilir (IFPC, 2021). Bu noktada bünyesinde bulundurduğu değerlerle, kurallarla yaşamın ötesinde erdemli davranışları öngören bir ideali hedefleyen fair playin sosyal ve ahlaki kalkınmanın en önemli aracı olduğu söylenebilir. Toplumsal ideali yansıtan bu anlayışın sadece spor müsabakalarından bireylere aktarılmasını beklemek hedefe ulaşmada biraz eksik kalabilir. Bu bağlamda hem sporun rekabetçi doğasının taşıdığı değerlerin hem de sosyal ve ahlaki normlara uygun davranmayı öngören fair play idealinin öğretiminin arzulanan toplumsal birlikteliğin anahtarını oluşturduğu düşünülmektedir. Bu zor sürecin dümeninde ise beden eğitimi öğretmeni yer almaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerini geliştirmek için dersin hazırlama ve uygulama evrelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü sosyal ve ahlaki becerilerin beden eğitimi dersi aracılığıyla geliştirilmesi; başkalarına saygı, kuralların kabulü, prososyal değerler kazanımı, iletişim becerileri ve olumlu sosyal etkileşimler gibi duyuşsal olarak önemli gelişimlere neden olabilmektedir (Gibbons et al., 1995; Azevedo, Vidoni ve Dinsdale, 2016). Yapılan bir meta analiz çalışmasında genç sporcular arasında saygı gelişiminin, ağırlıklı olarak beden eğitimi derslerinde planlı ve kasıtlı bir müdahale ile başarılı bir şekilde sağlanabileceği sonucuna varılmıştır (Abad Robles, Navarro Domínguez, Cerrada Nogales ve Giménez Fuentes-Guerra, 2021). Buna ek olarak bazı araştırmalar da beden eğitimi derslerine katılımın ahlaki gelişimi otomotik olarak etkilemediğini ancak özel olarak hazırlanmış programların bu süreci destekleyebileceğini göstermektedir (Bronikowska et al., 2019). Çünkü beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde alay ve eleştiri gibi olumsuz davranışlara olumlu davranışlardan daha sık rastlanılabilmektedir. Öğretmenlerin derslerde bu gibi olumsuzlukları gidermek için strateji geliştirmemeleri öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla yapısı gereği sosyal ve ahlaki değerleri ifade eden fair playin model alındığı bir eğitim programı, öğrencileri sosyal etkileşimlere teşvik edebilmeye, uygunsuz davranışların azaltılabilmesine, öğrencilerin kendi davranışları için sorumluluk alabilmelerine bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerindeki gelişimi sağlayan bir ortam yaratılmasına fırsat sunmaktadır (Yıldıran, 2005; London et al., 2015; Pennington, 2017). Bu beklentilerin öğretim aşamasına

dönüşmesini sağlamakla mükellef beden eğitimi öğretmeninin ise bu amaç için sergileyebileceği olası performanslara ilişkin inancı yani öz yeterliği sürecin etkinliği açısından önem arz etmektedir. Çünkü sosyal bilişsel teoriye göre öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin temel belirleyicileri kendi öz yeterlik yargılarıdır (Bandura, 1997). Fair play anlayışına olan inanç ve yeterlik beden eğitimi öğretmeninin ders etkinliğini de etkilemektedir. Doğal olarak da öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesi şartı her şeyden önce beden eğitimi öğretmeninin fair play konusundaki birikimi ve bilincine bağlıdır (Yıldıran, 2005). Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri hem sporun özünü oluşturan değerlerin hem de toplumsal birliktelik için arzulanan değerlerin aktarımı için kritik öneme sahiptir. Bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ölçülebilir kavramsal yapıya dönüştürülmesinin, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin fair play idealini öğrencilere aktarabilme durumlarının değerlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü Bandura (2006) öz yeterliğin insan yaşamındaki merkezî önemi dikkate alındığında bu faktörün sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinin insan davranışını anlamak ve tahmin etmek için çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Mevcut Araştırma

Bu araştırmanın amacı fair play öğretim öz yeterliğinin kavramsal altyapısını oluşturarak bu yapının değerlendirilebilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda iki çalışma yürütülmüştür. Araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylandıktan sonra başlatılmıştır (04.02.2020-E17378). Öz yeterliğin her amaca yönelik bir ölçüsü olmadığı için (Bandura, 2006) ilk çalışmada fair play öğretim öz yeterliği kavramsallaştırılarak faktör geçerliği test edilmiştir. İkinci çalışmada Bandura'nın (2006) öz yeterlik ölçeklerine yönelik önerileri dikkate alınarak öğretim süreci ile ilişkili bazı mesleki ve ahlaki özellikler eşliğinde ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Fair play öğretim öz yeterlik ölçeğinin geçerliğini ve güvenirliğini test etmek ve bu yapının öğretim sürecini etkileyen bazı değişkenlerle ilişkilerini inceleyip yapısal geçerliğini sağlayabilmek için hedef kitle olarak beden eğitimi öğretmenleri seçilmiştir.

1. Çalışma (Faktör Yapısı)

Katılımcılar

Araştırmanın ilk bölümünde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı örneklemden veri alınmıştır. AFA için belirlenen örneklem grubunu, ilgili literatürün önerileri doğrultusunda (n>300 De Vellis, 2017; Nunnally ve Bernstein, 1994; Worthington ve Whittaker, 2006) 348 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. DFA için ise 203 beden eğitimi öğretmeninden veri alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Değişkenler	1. Çalışma		2. Çalışma
	AFA (n=348) %	DFA (n=203) %	(n=528) %
Cinsiyet			
Erkek	73	78,3	72
Kadın	27	21,7	28
Yaş	Ort,= 35,13	Ort,= 35,35	Ort, 34,96
Eğitim düzeyi			
Lisans	75	75,4	77,1
Lisansüstü	25	24,6	22,9
Mesleki deneyim (yıl)	Ort,= 9,94	Ort,= 10,27	Ort,= 9,86
Çalıştığı kurum			
İlköğretim	62,6	60,6	60,6
Ortaöğretim	37,4	39,4	35,6
Profesyonel olarak spor yaptınız mı?			
Evet	52	49,8	54,4
Hayır	48	50,2	45,6
Fair Play ile ilgili eğitim aldınız mı?			
Evet	49,4	49,3	48,7
Hayır	50,6	50,7	51,3

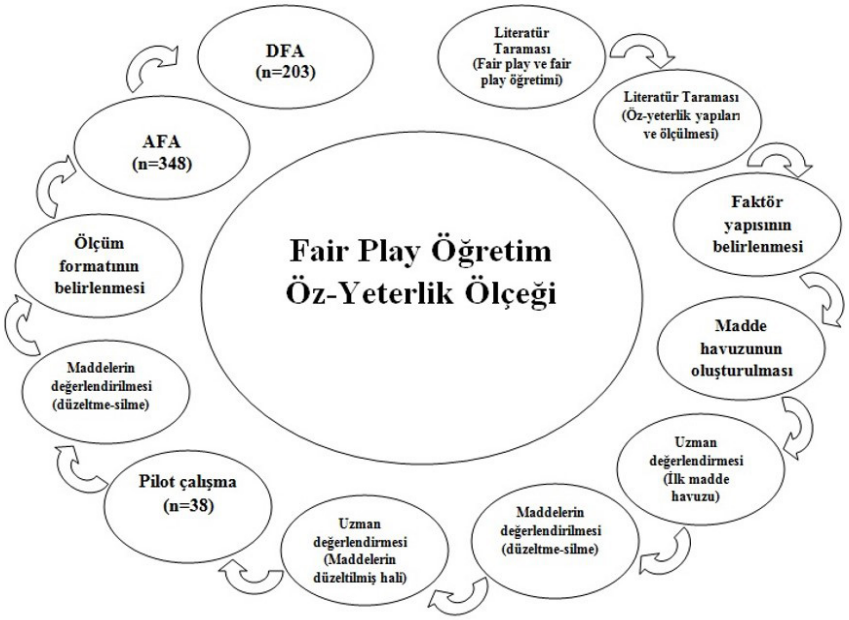
AFA'nın uygulandığı grubun 254'ü erkek 94'ü kadın katılımcıdan oluşmakta ve grubun yaş ortalaması 35,13 olarak izlenmektedir. Yaklaşık 10 yıllık mesleki deneyime sahip grubun 218'i ilköğretim kurumlarında 130'u ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Grubun 181'i profesyonel sporcu geçmişinin olduğunu belirtmiş ve 172 kişi de fair playe yönelik eğitim aldığını ifade etmiştir. DFA'nın uygulandığı grup, 159 erkek ve 44 kadın katılımcıdan oluşmaktadır. İlgili grubun yaş ortalaması 35,35 olarak belirlenmiştir. 123 kişinin ilköğretim kurumlarında, 80 kişinin ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı anlaşılan grubun mesleki deneyim ortalaması 10,27 yıl olarak belirlenmiştir. Gruptan 101 kişi geçmişte profesyonel olarak sporla uğraştığını ve 100 kişi de fair play ile ilgili eğitim aldığını belirtmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinin, literatür taramasından faktör analizine kadar bir dizi aşamanın takibi ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006; De Vellis, 2017). Ölçek geliştirme, ilgilenilen bir niteliği değerlendirmek için ilgili yapının güvenilir ve geçerli bir ölçüsünü oluşturma sürecidir (Tay ve Jebb, 2017). Dolayısıyla ölçekler, genellikle gözlemlenemediği için zorluklar yaratan psikolojik yapıların dolaylı yollardan değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda *Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği*'ni (FPÖÖ) geliştirmek için literatürün önerdiği bütün süreçler hassas bir şekilde takip edilmiştir. Bu aşamalar Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Ölçek Geliştirme Aşamaları



Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak fair play kavramı ve fair play öğretimi hakkında literatür taraması yapılmıştır. Fair playin tarihsel gelişiminden başlayarak hem sporla hem de beden eğitimi ile ilişkisini konu alan birçok araştırma ve yayın incelenmiştir. Fair playi tarihsel (Renson, 2009; Yıldıran, 2011), felsefi (Loland ve McNamee, 2000; Loland, 2015), sosyolojik (McIntosh, 1979; Renson, 2009), psikolojik (McIntosh, 1979; Butcher ve Schneider, 1998), eğitimsel (Butler, 2000; Yıldıran, 2005; Sezen-Balçıkanlı, 2019; Yıldıran ve Sezen Balçıkanlı, 2020) ve etik (Loland, 2002; Simon, Torres ve Hager, 2015; Sezen-Balçıkanlı, 2019) açıdan ele alan bu çalışmalar incelenerek fair play hakkında detaylı bir kavramsal birikim kazanılmaya çalışılmıştır. Daha sonra fair playin beden eğitimi derslerinde uygulanmasına ilişkin araştırmalar incelenmiş, bazı yöntemler ve modeller hakkında fikir sahibi olunmuştur (Johnson, 2005; Brock ve Hastie, 2007; Hassandra vd., 2007; Sezen-Balçıkanlı, 2009; Vidoni ve Ulman, 2010; London vd., 2015;

Miura, 2015; Bronikowska vd., 2019). Özellikle Siedentop, Hastie ve Van der Mars'ın (2019) "*Complete Guide to Sport Education"* isimli kitaplarında fair play öğretimine ilişkin bölümler incelenmiş, beden eğitimi ve sporda fair play öğretimine ilişkin hem yöntemler hem de ilgili alanlar incelenmiştir. Detaylı ve hassas yürütülen bu sürecin ardından öz yeterlik kavramı, bu kavramın ölçülmesi ve yapıları araştırılmıştır. Bu kapsamda fair play öğretim öz yeterliğinin yapısal bütünlüğünü belirleyebilmek adına bazı ölçme araçları incelenmiştir. Literatürde hem genel öğretmen öz yeterliğine ilişkin ölçme araçları hem de beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Bu araçlara ek olarak ahlaki yönden öğretmenlerin öz yeterliklerini konu alan ölçekler de incelenmiştir. İncelenen öz yeterlik yapılarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Öz Yeterlik Ölçme Araçları

Ölçek	Yapı	Madde sayısı	Derecelendirme	Yazarlar
Teacher Self-Efficacy Scale (Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)	• Efficacy to influence decision making (Karar vermeyi etkileme yeterliği) • Instructional self-efficacy (Öğrertimsel öz yeterlik) • Disciplinary self-efficacy (Disiplin öz yeterliliği) • Efficacy to enlist parental involvement (Ebeveyn katılımı sağlama yeterliği) • Efficacy to enlist community involvement (Toplum katılımı sağlama yeterliği) • Efficacy to create a positive school climate (Olumlu okul iklimi oluşturma yeterliliği)	28	0-100	Bandura (2006)
Ohio State Teacher Efficacy Scale (Ohio State Öğretmen Yeterlik Ölçeği)	• Efficacy for ınstructional strategies (Öğretim stratejileri yeterliği) • Efficacy for classroom management (Sınıf yönetimi yeterliği) • Efficacy for student engagement (Öğrenci katılımı yeterliği)	24	9'lu Likert	Tschannen-Moran ve Hoy (2001)

Teacher Self-Efficacy Scale for Health and Physical Education Teachers (Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)	• Personal teaching efficacy (Kişisel öğretim yeterliği) • General teaching efficacy (Genel öğretim yeterliği)	16	6'lı Likert	Pan, Chou, Hsu, Li ve Hu, (2013)
Physical Education Teaching Efficacy Scale (Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği)	• Efficacy about PE content knowledge (Beden eğitimi içerik bilgisi hakkında yeterlilik) • Efficacy for applying scientific knowledge in teaching PE (Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgiyi uygulama yeterliliği) • Efficacy about accommodating skill level differences (Beceri düzeyi farklılıklarına uyum sağlama konusunda yeterlik) • Efficacy for teaching students with special needs (Özel gereksinimli öğrecilerin öğretiminde yeterlik) • Efficacy about instruction (Öğretimle ilgili yeterlik) • Efficacy for using assessment (Değerlendirme yeterliği) • Efficacy for using technology (Teknoloji kullanım yeterliği)	35	3'lü Likert	Humphries, Hebert, Daigle ve Martin, (2012)
Teacher Efficacy for Moral Education measure (Ahlaki Eğitim için Öğretmen Yeterliği Ölçeği)	• Teacher positivity (Öğretmen olumluluğu) • Instructional practices (Öğretim uygulamaları)	13	5'li Likert	Narvaez, Vaydich, Turner ve Khmelkov, (2008)
Karakter Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	• Model ve rehber olma • Ahlaki bir sınıf ortamı oluşturma • Değerleri öğretim programı yoluyla kazandırma • Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma	21	0-100	Avcı, (2011)

Gözlemlenemeyen kavramsal yapılar, genellikle karmaşık oldukları için tek bir boyuttan oluşabildiği gibi birden fazla bileşenden de oluşabilmektedir (De Vellis, 2017). Dolayısıyla Tablo 2'de belirtilen yeterlik ve öz yeterlik yapıları ve literatürdeki bazı öz yeterlik çalışmaları, Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği'nin olası faktör yapısı için bir fikir oluşturmuştur. Bu bilgiler ışığında fair play öğretim öz yeterliğini ifade edeceği düşünülen dört farklı alan belirlenmiştir.

Fair playe yönelik model ve rehber olma: Fair playi oluşturan değerleri benimseyip içselleştirerek öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de günlük yaşantılarında davranışlarına yansıyacak ilham verici bir tutum sergileme ve yol gösterme.

Fair playe yönelik sınıf iklimi: Fair play anlayışından faydalanarak öğrenci başarısını artıran öğrenme ortamı oluşturup öğretimi destekleme, aynı zamanda öğretmen ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemede fair playi rehber edinme.

Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri: Farklı etkinlikler ve stratejiler aracılığı ile fair playe yönelik öğrenmeyi destekleme.

Fair playe yönelik davranış gelişimi: Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinden yararlanarak fair playe yönelik temel sosyal ve ahlaki beceriler ile daha karmaşık davranışların kazandırılması ve geliştirilmesine katkı sağlama.

Belirlenen bu faktörler ve literatür taraması temelinde fair play öğretim öz yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır. Fair play öğretim öz yeterliği hakkında teorik bir zemin oluşturulduktan sonra sürecin bir sonraki aşaması olan madde yazımına geçilmiştir.

Gözlenebilen özelliklerin (yükseklik, yağış, hız vb.) aksine, gözlenemeyen yapılar doğrudan ölçülemeyen genellikle soyut yapılar olarak nitelendirilmektedir (De Vellis, 2017). Dolayısıyla bu durum, hangi ögelerin bu yapıları temsil ettiğine, hangi ögelerin güvenilir sonuçlar verebileceğine karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda De Vellis (2017) madde yazımını "ölçek geliştirme sürecinin kalbi" olarak betimlemektedir. Sürecin

en kritik evrelerinden biri olan bu aşamada öncelikle ölçeğin nihai hâline dâhil edilmeye aday geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken Bandura'nın (2006) öz yeterlik madde yazım önerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca yine bu öneriler kapsamda maddelerin çekim yapılarında "-ebilmek" kipi tercih edilmiştir. İlk olarak fair play öğretim öz yeterliğini temsil ettiğine inanılan her bir faktör özelinde toplamda 69 madde yazılmıştır.

Kavramsal altyapı ve bu yapıya ilişkin madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; spor tarihi, spor ahlakı, fair play, empati gibi alanlarda araştırmaları olan spor bilimleri alanından akademisyenlerden; öz yeterlik alanında çalışmaları olan ölçme ve değerlendirme alanından akademisyenlerden ve spor ahlakı alanında lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden ilgili kavramsal yapıyı ve maddelerin bu yapıyla olan ilgilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bireylere her bir maddenin ölçülmek istenen yapıyı ne kadar temsil ettiğine yönelik görüşlerini bildirmelerini sağlayan bir form sunulmuştur. Formda her bir madde "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmeli-alternatif ifade" olarak bölümlere ayrılmıştır. Uzmanlar bu maddeleri; muğlak ifade olma, eksik ifade olma, benzer içerikli olma, aynı anda farklı faktörleri temsil edebiliyor olma, öz yeterlik özelliği dışında farklı bir yargı oluşturabiliyor olma gibi farklı kriterler eşliğinde incelemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler eşliğinde maddeler tekrar incelenmiş ve "uygun" olarak ortak görüş bildirilen maddeler madde havuzunda tutulmuştur. Yine uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda uygun olmayan maddeler (23 madde) havuzdan çıkarılmıştır. Bazı maddelere ise uzmanlar tarafından düzeltme önerileri verilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda madde havuzunun son hâlini, dört boyutu ifade eden 46 madde oluşturmuştur. Daha sonra her bir uzmanın düzeltme önerileri dikkate alınarak maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak kalan 46 maddelik madde havuzu tekrar uzman görüşüne sunularak ortak görüş alınmıştır. Bütün bu uzman değerlendirme süreci sonunda madde havuzunda dört faktörde birleşen 46 madde tutulmuş ve bu maddeler ile pilot çalışma başlatılmıştır. Madde özelliklerinin ve işlevlerinin test edildiği bu aşama, 38 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Katılımcılardan, maddelerden ne anladıklarına dair görüşler istenmiştir. Ayrıca bu gruptan alınan veri seti ile madde istatistikleri de incelenmiştir. Bu bağlamda hem

katılımcıların geri dönütleri hem de madde test sonuçları doğrultusunda 3 madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. Pilot çalışma sonrasında dört farklı alt boyuta atfedilen 43 maddeden (*Fair playe yönelik model ve rehber olma*-13 madde, *Fair playe yönelik sınıf iklimi*-8 madde, *Fair playe yönelik davranış gelişimi*-11 madde, *Fair Playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*- 11 madde) oluşan bir havuza ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini değerlendirebilmek için hazırlanan maddeler, öğretmenlerin bu öğretim yeterliklerine olan inançlarının gücünü belirlemek için derecelendirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin ölçüm formatı literatürdeki bazı öz yeterlik ölçekleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca Bandura'nın (2006) öz yeterlik ölçeklerinin oluşturulma süreci için hazırladığı rehber izlenmiştir. Bandura (2006) daha fazla aralığa sahip ölçme araçlarının daha güçlü performans sergileyeceğini belirtmektedir. Bu öneriler doğrultusunda "*Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği*" 7'li Likert tipinde derecelendirilmiştir (0-Kesinlikle yapamam, 6-Kesinlikle yapabilirim).

Verilerin Analizi

AFA ve DFA için oluşturulan veri setlerinde eksik, hatalı ya da uç veriler, veri inceleme ve temizleme yöntemleri ile ele alınmıştır. Hem elektronik ortamda hem de yüz yüze toplanan verilerde katılımcı kaynaklı herhangi bir hataya rastlanmazken veri girişi esnasında araştırmacı tarafından hatalı girilen veriler düzeltilmiştir. AFA ve DFA gerçekleştirilecek veri setinde sorun yaratabilecek herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. AFA uygulanacak veri setinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test sonuçları incelenerek değerlendirilmiştir. Faktör analizi için uygunluğu anlaşılan veri seti, literatürün önerileri doğrultusunda (Thompson, 2004; Worthington ve Whittaker, 2006; De Vellis, 2017) teorik altyapıya dayanarak olası faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu varsayılıp dik döndürme tekniklerinden Promax döndürme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra test edilen yapının faktör sayısı ve hangi maddelerin hangi faktörlere yük verdiği çözümlenmiştir. AFA ile test edilen yapının uygulamadaki doğruluğunu test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Literatürün önerdiği uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin kriter değerleri doğrultusunda mevcut yapı incelenmiştir. Güvenirlik analizleri için Cronbach

alfa katsayısı referans alınmış bunun yanı sıra maddelerin madde toplam test korelasyonları incelenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini test edebilmek için öncelikle 348 kişiden oluşan veri seti ile AFA gerçekleştirilmiştir. Veri setinin yapı geçerliğine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları incelenerek yorumlanmıştır. Literatürün önerdiği kriter değerler (Field, 2013 >.60) eşliğinde incelenen bu sonuçlardan KMO katsayısı ,962 olarak hesaplanmış ve yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösteren Bartlett Sphericity test sonuçlarının ise anlamlı olduğu görülmüştür (x2=11340,399; df=630; p<,001). Verilerin faktör analizi için uygunluğu tespit edildikten sonra AFA sonuçları incelenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliğini temsil ettiği varsayılan 43 maddenin analiz sonucunun 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Madde istatistikleri; birden fazla faktöre yük verme, muğlak madde olma ve herhangi bir faktöre yük vermeme (<.40) kriterleri eşliğinde incelenmiş ve en uygun yapıya ulaşılana kadar işlemler tekrarlanmıştır. Bu işlem sonucunda ölçekte yer alan 7 maddenin (8, 11, 12, 16, 17, 23, 43) kriterlere uygun olmadığı anlaşılmış ve analiz dışında bırakılmıştır. Ölçek formunda kalan 36 maddenin yine öz değeri 1'in üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 4 bileşenden oluşan yapıya ait bazı değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Faktörlere Ait İstatistikler

						Korelasyon					
Faktörler	Öz Değer	Varyans %	Kümülatif %	Cronbach alfa	AVE	1	2	3	4	ort	ss
1. Faktör	19.470	54.08	54.08	.950	.603	-				5.47	.64
2. Faktör	2.396	6.66	60.74	.904	.609	.647*	-			5.35	.69
3. Faktör	1.674	4.65	65.40	.938	.702	.751*	.655*			5.55	.63
4. Faktör	1.078	3.00	68.39	.947	.692	.772*	.806*	.769*		5.46	.66
Toplam	-	-	-	.975	-	.883*	.874*	.884*	.936*	5.46	.58

*p<0,01

Önem derecesine göre sıralanan bileşenler incelendiğinde birinci bileşenin öz değerinin 19,470 olduğu ve toplam varyansı açıklama yüzdesinin de %54,08 olduğu görülmüştür. İkinci bileşenin öz değerinin 2,396 olduğu ve toplam varyansı açıklama yüzdesinin %6,66 olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü bileşenin öz değerinin 1,674 ve toplam varyansı açıklama oranının %4,65 olduğu görülmüştür. Son bileşenin öz değerinin ise 1,078 olduğu ve bu bileşenin toplam varyansı açıklama oranının ise %3 olduğu görülmüştür. Bu 4 bileşenin toplamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliği değişkeninin toplam varyansının %68,39'unu açıkladığı tespit edilmiştir. 4 bileşenden oluşan yapıya ilişkin madde dağılımları ve madde istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

AFA Sonuçları ve Madde İstatistikleri

Maddeler		Ort	Ss.	Faktör Yükü	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Cronbach-Alfa
1. Fair Play'e Yönelik Model ve Rehber Olma	M39 Öğrencilere her koşulda rakibe saygı duyma davranışı kazandırabilirim.	5.45	.79	.914	.800	.944
	M40 Sadece yazılı kurallara değil yazılı olmayan kurallara da saygı duyulması gerektiğini vurgulayabilirim.	5.53	.74	.902	.814	.944
	M42 Öğrencilere dürtüstlüğün kazanmaktan daha erdemli bir duygu olduğunu aktarabilirim.	5.54	.73	.851	.777	.945
	M38 Kazanma ve kaybetmede ölçülü davranışların önemini benimsetebilirim.	5.44	.81	.795	.784	.944
	M32 Öğrencileri rekabet içeren oyunlarda da sonuçtan çok süreçten keyif almaya yönlendirebilirim.	5.38	.87	.795	.745	.946
	M34 Öğrencilerin rekabette dürtüstlüğün önemini kavramasını sağlayabilirim.	5.55	.76	.730	.792	.944
	M31 Sınıfta ve salonda fair playe yönelik davranış kuralları belirleyerek fair play öğrenimini destekleyebilirim.	5.43	.78	.711	.727	.946
	M41 Fair play etkinliklerini kullanarak öğrencilerin kaybetme duygusuyla başa çıkmalarını sağlayabilirim.	5.39	.84	.672	.782	.945
	M33 Rekabet içeren oyunlarda kaybetmek pahasına da olsa kurallara uyulması anlayışını benimsetebilirim.	5.44	.80	.656	.755	.945
	M37 Öfke durumunda bile otokontrolümü sağlayarak öğrencilere örnek olabilirim.	5.35	.89	.622	.681	.948
	M36 Derslerde fair play ile ilgili farkındalık konuşmaları yapabilirim.	5.55	.80	.576	.776	.945
	M35 Fair play anlayışını yansıtan rol model olabilirim.	5.57	.75	.407	.719	.947

2. Fair Play Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri	M6	Derste fair playi teşvik edici uygulamalara yer verebilirim.	5.57	.72	.800	.726	.891
	M2	Fair playe yönelik oyunlar kurgulayabilirim.	5.04	1.09	.796	.723	.891
	M3	Oyunlarda fair playe uygun davranışları pekiştirebilirim.	5.42	.86	.765	.767	.886
	M1	Fair play faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütebilirim.	5.24	.98	.756	.707	.891
	M10	Öğrencilerin fair play becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim.	5.29	.90	.711	.746	.887
	M4	Önemli olanın önce zevk almak olduğu düşüncesi ile oyunları ve aktiviteleri eğlenceli hâle getirebilirim.	5.41	.90	.663	.605	.900
	M9	Öğrencilerin oyunlarda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri konusunda fair play etkinliklerinden yararlanabilirim.	5.32	.84	.575	.724	.890
	M5	Fair play ile ilgili kavramları öğretebilirim.	5.52	.76	.512	.615	.899
3. Fair playe yönelik sınıf iklimi	M24	Oyunlarda iş birliğinin önemini vurgulayabilirim.	5.59	.75	.813	.820	.926
	M25	Öğrenciler ile iletişimde empatik atmosfer yaratabilirim.	5.42	.86	.803	.813	.927
	M30	Derslerde kişiler arası yardımlaşmaya yönelik ortam oluşturabilirim.	5.60	.67	.800	.831	.925
	M27	Derste, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturabilirim.	5.57	.77	.755	.829	.925
	M29	Bazı aktiviteleri yapmakta zorlanan öğrencileri cesaretlendirebilirim.	5.59	.72	.750	.791	.928
	M28	Ders içi etkileşimde birbirini dinleme becerisini geliştirebilirim.	5.52	.71	.726	.768	.930
	M26	Öğrencilerin birbirlerine saygı duymasını sağlayabilirim.	5.53	.70	.687	.738	.933

4. Fair playe yönelik davranış gelişimi							
M21	Öğrencilerde fırsat eşitliği bilinci oluşturmada fair play etkinliklerinden yararlanabilirim.	5.35	.86	.759	.792		.941
M18	Sosyal ve ahlaki gelişim için fair play etkinliklerinin gerekliliğine yönelik farkındalık kazandırabilirim.	5.46	.78	.719	.816		.940
M20	Fair playin bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımını desteklediğini anlatabilirim.	5.53	.73	.688	.817		.940
M19	Öğrencilerin fair playe yönelik tutum, davranış ve beceri geliştirmelerine yardımcı olabilirim.	5.45	.80	.664	.865		.937
M13	Fair playe aykırı durumlarda öğrencileri doğru davranışa yönlendirebilirim.	5.52	.76	.652	.788		.941
M15	Uygun etkinliklerle öğrencilerin fair playe olan ilgilerini artırabilirim.	5.44	.76	.643	.807		.940
M14	Fair playe yönelik farkındalık kazandırabilirim.	5.47	.77	.578	.801		.941
M7	Rekabet ortamında fair play kurallarına uygun davranışları destekleyebilirim.	5.59	.66	.537	.641		.948
M22	Derslerden toplumsal yaşama transfer edilebilecek kural bilincini fair play etkinlikleriyle kazandırabilirim.	5.30	.89	.513	.812		.940

Ulaşılan bulgular eşliğinde 12 maddenin (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42) birinci bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin .91 ile .41 aralığında olduğu anlaşılmıştır. 8 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) ikinci bileşene yük verdiği ve bu maddelerin faktör yüklerinin .80

ile .51 aralığında olduğu görülmüştür. Üçüncü bileşende toplanan 7 maddenin (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) faktör yüklerinin ise .81 ile .69 aralığında olduğu görülmüştür. Kalan 9 maddenin (7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22) ise son bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin de .76 ile .51 aralığında olduğu anlaşılmıştır. (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) faktör yüklerinin ise .81 ile .69 aralığında olduğu görülmüştür. Kalan 9 maddenin (7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22) ise son bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin de .76 ile .51 aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bileşenlere ait öz değerlerin (Thompson, 2004) ve maddelerin faktör yüklerinin (Tabachnick ve Fidel, 2013) literatürde belirtilen kriter değerlerin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Bileşenlere ve maddelere ait bu bulguların ölçülmek istenen özelliği ölçebildiğine kanaat getirilmiş ve bu sonuçlar kanıt olarak sunulmuştur. Bileşenlerin isimlendirme işlemi her bir bileşene yük veren maddelerin içerikleri ve yapısı incelenerek yürütülmüştür. Madde yazım aşamasında varsayılan olası faktör yapısı ile analiz sonucu ulaşılan yapı tutarlılık göstermiştir. Bu netice ile 12 maddenin yük verdiği ilk bileşen "Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma", 8 maddelik ikinci bileşen "Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri", 7 maddeden oluşan üçüncü bileşen "Fair Playe Yönelik Sınıf İklimi" ve kalan 9 maddenin oluşturduğu son bileşen ise "Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi" olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucu ulaşılan yapının bileşenleri arasındaki ve bu bileşenlerin tüm ölçekle arasındaki ilişki katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde tüm bileşenlerin birbirleriyle ve tüm ölçekle yüksek derecede ilişkili olduğu anlaşılmakta ve katsayıların .655 ile .936 aralığında olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için 203 öğretmenden alınan yeni bir veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, birinci düzey ve ikinci düzey olmak üzere iki şekilde uygulanmıştır. Birinci düzey DFA için 4 alt boyutta toplanan maddelerin yapı geçerliği test edilmiş, ikinci düzey DFA'da ise maddelerin 4 alt boyutta toplanması ve bu alt boyutların tek bir gizil değişkende toplanması test edilmiştir. İki modelde de herhangi bir modifikasyon gerçekleştirmeden; uyum iyiliği indeksleri, maddelerin faktör yükleri, maddelerin t değerleri ve alt boyutların AVE değerleri kapsamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Birinci düzey DFA sonucu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA değerinin .082 olduğu görülmektedir. Bu değerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu anlaşılmış (Kline, 2016) ve yapının iyi uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum iyiliği indeksleri de (χ2/df=2.35; RMR=.040; SRMR=.062; NFI=.96 CFI=.97) yine literatürün kriter değer olarak önerdiği aralıklar kapsamında incelenmiş ve bu değerlerin ise mükemmel uyuma işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013; Thompson, 2004). Bu modelde maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .89 aralığında, t değerlerinin ise 8.79 ile 16.02 aralığında olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA sonucu modelin RMSEA değerinin .083 olduğu diğer uyum iyiliği indekslerinin de (χ2/df=2.40; RMR=.045; SRMR=.071; NFI=.96 CFI=.97) mükemmel uyuma işaret ettiği anlaşılmıştır. Bu modelde maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .89 aralığında, t değerlerinin ise 8.63 ile 17.16 aralığında olduğu görülmüştür. Hem birinci düzey DFA hem de ikinci düzey DFA sonucu alt boyutların AVE değerlerinin .50'nin üzerinde (Fornell ve Larcker, 1981) olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Güvenirlik Analizleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini değerlendirebilmek için yapı geçerliği kanıtlanan ölçeğin güvenirliği, alt boyutların ve ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine dair hesaplanan madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bağlamda Cronbach alfa katsayısıları; ölçeğin toplam puanına ilişkin .975, "fair playe yönelik model ve rehber olma" alt boyutuna ilişkin .950, "fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri" alt boyutuna ilişkin .904, "fair playe yönelik sınıf iklimi" alt boyutuna ilişkin .938, "fair playe yönelik davranış gelişimi" alt boyutuna ilişkin .947 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Madde geçerliğine kanıt olarak sunulan madde toplam test korelasyonları incelendiğinde; "fair playe yönelik model ve rehber olma" alt boyutunda yer alan maddelerin .81 ile .68 aralığında, "fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri" alt boyutunda yer alan maddelerin .77 ile .61 aralığında, "fair playe yönelik sınıf iklimi" alt boyutunda yer alan maddelerin .83 ile .74 aralığında ve son olarak "fair playe yönelik davranış gelişimi" alt boyutunda yer alan maddelerin .87 ile .64 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 4). Yüksek madde toplam test korelasyonları (Nunnally ve Bernstein, 1994)

maddeler ile ölçülmek istenen 4 alt boyutlu bu yapının madde geçerliğine kanıt olarak gösterilmiştir. Tüm bu bulgular eşliğinde hem ölçekte yer alan maddelerin hem de alt boyutlar ve ölçeğin genelinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem geçerlik analizleri sonucu hem de güvenirlik analizleri sonucu ölçeğin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini ölçebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

2. Çalışma (Yapı Geçerliği)

İkinci çalışmada öğretmenlerin mesleki ve ahlaki yönlerini değerlendirmeye yarayan geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bazı ölçme araçları ile FPÖÖ'nün ilişkileri incelenerek ölçeğin yapı geçerliği test edilmeye çalışılmıştır. Bu ölçekler öğretim sürecine etkisi kanıtlanmış özellikleri (*toplumsal değerler, öğretmen özerkliği, duygusal tükenme, ahlaki kimlik, duygusal emek*) değerlendirmeye yarayan ölçme araçları arasından seçilmiştir.

Öğretmenlerin toplumsal değer algıları eğitim öğretim süreci ile doğrudan ilişkili bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003; Jennings ve Greenberg, 2009). Değerlerin tutum ve davranışlara yön verme eğiliminden (Hofstede, 1980) yola çıkarak öğretmenlerin değer yargılarının öğretim sürecine etki eden bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Veugelers ve Vedder (2003) eğitimi, öğretmenlerin değer yüklü anlam yapıları ile öğrencilerin değer yüklü anlam yapıları arasındaki bir etkileşim olarak betimlemektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel değer yargılarının farklılaşabileceği, dolayısıyla öğretmenin kendi değer yargıları ile öğretim sürecini yönetebileceği belirtilmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Fakat eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri olan *bireyi toplumsal düzene hazırlayabilmek* bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin toplumu ilgilendiren değerlerle ilgili yargıları bu amacın kazanıma dönüşme ihtimalini güçlendirmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal değer algıları öğretmenlerin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bağlantılı olabileceği düşünülerek değişkenler arasına dâhil edilmiştir.

Öğretmen özerkliği planlama, yürütme ve değerlendirme kapsamında gerçekleşen eğitim öğretim sürecinde öğretmenin özgür kararlar alabilmesini ifade etmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğretmen özerkliği diğer öğretmenlerde olduğu gibi beden eğitimi öğretmenleri için de beklenen ve

arzu edilen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Vasconcellos, vd., 2020). Birden fazla sosyal ve ahlaki değeri bünyesinde barındıran fair playin öğretim sürecinde ise öğretmenin özerk davranışlara ihtiyaç duyabileceği varsayılarak öğretmen özerkliği araştırmaya dâhil edilmiştir.

Duygusal tükenme, kişisel veya iş yaşamından biriken stres veya her ikisinin bir kombinasyonu sonucu, duygusal olarak yıpranma ve tükenmiş hissetme durumu olarak açıklanmaktadır (Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009). Tükenmişlik sendromunun en önemli bileşeni olarak vurgulanan bu özellik öğretmenlerin de meslek hayatlarında yaşayabilecekleri olası duygu durumlardan birisidir. Beden eğitimi öğretmenleri de gerek öğrenciler ile etkileşimlerinde gerekse kısıtlı saatlere sığdırılmış yoğun ve yorucu müfredatla öğretim sürecini yürütürken bazı psikolojik ve fiziksel sorunlar yaşayabilmekte, bu durum sonucunda da tükenmişlik hissedebilmektedir (Richards vd., 2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı bu duygu durum öğretim sürecinin kalitesini de etkileyebilmektedir. Müfredatta gerekli ilginin gösterilmediği fair play öğretimi bağlamında düşünüldüğünde ise tükenmişlik hissi yaşayan bireyin özveri gerektiren bu kapsamlı konuyu göz ardı edebileceği kuvvetle muhtemeldir. Ayrıca duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmeninin bu kavramsal yapıyı aktarabilmeye olan inancının da zayıflayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda duygusal tükenmenin, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bağlantılı bir özellik olma durumu göze alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ahlaki nitelik içeren kişilik özellikleri üzerine inşa edilmiş bir benlik durumunu ifade eden ahlaki kimlik (Aquino ve Reed, 2002), ahlaki yargı ve davranış arasındaki motivasyonel süreç olarak belirtilmektedir (Blasi, 1983; Hardy ve Carlo, 2011). Bireyin tanımlayıcı özelliklerinden biri olan bu kavram öğrenme öğretme ortamının rol modeli olan öğretmenler için de önemli bir parametreyi ifade etmektedir. Ahlaki özellikler temelinde hareket etmeye yönelten ahlaki kimlik, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki birikimlerini aktarmada ve rol model olarak sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü beden eğitimi öğretmeninin ahlaki özelliklerinin öğrencilerle iletişimde, fiziki temas gerektiren aktivitelerde, sadece derste değil günlük yaşantıya da taşınabilecek sosyal ve ahlaki değerlerin aktarımında çok önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gibbons vd., 1995; Jacobs vd., 2013). Bu bağlamda davranışa öncüllük eden ahlaki kimlik, beden

eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliğini etkileyebilecek olası değişkenlerden biri olarak düşünülüp araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin hoş olmayan duyguları yönetme ve sosyal olarak kabul edilebilir duyguları ifade etme çabaları olarak tanımlanan duygusal emek (Isenbarger ve Zembylas, 2006), öğretmenlerin bu tür duygusal olaylarla etkili bir şekilde nasıl başa çıkabileceklerini ele alan psikolojik bir yapıyı ifade etmektedir (Ye ve Chen, 2015). Beden eğitimi dersinin temel hedeflerinden biri olarak belirtilen olumlu ve öğrenci merkezli bir eğitim öğretim ortamının geliştirilmesi için duygusal gösterimlerin kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Lémonie vd., 2016). Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretilen değerlerle duygusal bir ilişki içerisinde olması dolayısıyla duygularını planlı ve kontrollü bir şekilde düzenleyip yöneterek sürece davranışları ile aktarabilmesi fair play öğretimi için istenilen bir durum olarak önerilmektedir (Bronikowska vd., 2019). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin duygu yönetimleri fair play öğretim öz yeterliklerini etkileyebilecek olası değişkenler arasında düşünülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcılar

Beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin arasındaki ilişkilerin test edildiği araştırma grubunu belirlemek için G*Power 3.1 analiz programı aracılığıyla güç analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanacak testler referans alınarak 0,05 güven aralığı %95 güç ve düşük etki (Cohen, 1988) büyüklüğünde gerçekleştirilen analiz sonucu ortalama 500 kişilik bir grubun analizler için yeterli seviyede olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç baz alınarak 528 kişilik veri seti ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 380 erkek 148 kadın beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 34,96 olan grubun yaklaşık 10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 340'ı ilköğretim kurumlarında 188'i ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Gruptan 287 kişi profesyonel olarak sporcu deneyimine sahip olduğunu, 257 kişi ise fair play eğitimi aldığını belirtmiştir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Fair Play Öğretim Öz Yeterliği

Öğretmenlerin fair play öğretim öz yeterlik düzeylerinin ölçülmesi için çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilen FPÖÖ kullanılmıştır (bu çalışmada α=.97).

Öğretmen Özerkliği

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini ölçmek için öğretmen özerklik ölçeği kullanılmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009; Sökmen, 2018-Türkçe form). Ölçek tek boyut ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayısı .77 olarak bildirilmiştir (Sökmen, 2018). Öğretmen özerklik ölçeği, öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında ne kadar özerk olduklarının belirlenmesi amacıyla 6'lı Likert tipinde (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) derecelendirilmektedir (bu çalışmada α=.71).

Değerler

Katılımcıların toplumsal değerlere yönelik eğilimlerini ölçmek amacıyla Değerler Ölçeği (Dilmaç, Arıcak ve Cesur, 2014) kullanılmıştır. Ölçek; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet olmak üzere 9 alt boyutta birleşen toplamda 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerli (RMSEA= .070) ve güvenilir (α= .90-.61 aralığında) bir yapıya sahip olduğu bildirilmiştir (Dilmaç, Arıcak ve Cesur, 2014). Değerler Ölçeği bireyin her bir değere ne kadar önem verdiğini belirlemek aracılığı ile 10'lu Likert tipinde derecelendirilmektedir (Hiç önemli değil-Çok önemli). Çalışmanın amacı doğrultusunda ölçeğin 10 maddeden oluşan toplumsal değerler alt boyutu kullanılmıştır (bu çalışmada α=.82).

Tükenmişlik

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Maslach tükenmişlik envanteri eğitimci formu kullanılmıştır (Maslach, Jackson ve Schwab, 1996; İnce ve Şahin, 2015- Türkçe form). Envanter, birbirinden farklı değerlendirilebilen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak isimlendirilen

3 boyuttan oluşmaktadır. Hem orijinal formun hem de Türkçe formun geçerli (RMSEA= .070) ve güvenilir (α= .74-.88 aralığında) bir yapıda olduğu bildirilmiştir (İnce ve Şahin, 2015). Envanter 7'li Likert tipinde derecelendirilmektedir (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum). Çalışma kapsamında ilgili envanterin 9 maddeden oluşan duygusal tükenme boyutu kullanılmıştır (bu çalışmada α=.92).

Ahlaki Kimlik

Katılımcıların ahlaki kimlik düzeylerinin ölçülmesi için ahlaki kimlik ölçeği kullanılmıştır (Aquino ve Reed 2002; Yılmaz ve Yılmaz, 2015- Türkçe form). Ölçek "*sembolleştirme*" ve "*içselleştirme*" olarak isimlendirilen 2 alt boyut ve bu alt boyutlarda yer alan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geçerli (RMSEA= .052) ve güvenilir (α= .76, .77) sonuçlara sahiptir (Yılmaz ve Yılmaz, 2015). Ahlaki kimlik ölçeğinde katılımcı; duyarlı, şefkatli, adil gibi bazı özellikleri zihninde canlandırıp belirtilen 10 maddeyi 7'li Likert tipinde (hiç katılmıyorum-tamamen katılıyorum) derecelendirmektedir (bu çalışmada Sembolleştirme α= .70 İçselleştirme α=.78).

Duygusal Emek

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi için duygusal emek ölçeği kullanılmıştır (Diefendorff, Croyle ve Gosserand, 2005; Basım ve Beğenirbaş, 2012- Türkçe form). Ölçeğin geliştirildiği çalışmada orijinal formun 14 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu belirtilmektedir (Diefendorff vd., 2005). Türkçe uyarlama çalışmasında bir maddenin binişik madde olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarıldığı ve nihai yapının 13 maddeden ve orijinal formla uyumlu 3 alt boyuttan oluşan geçerli (RMSEA= .074) ve güvenilir (α= .84-.86 aralığında) bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Ölçek 5'li Likert tipinde (Hiçbir zaman- Her zaman) derecelendirilmektedir (bu çalışmada Yüzeysel rol yapma α= .92 Derinden rol yapma α=.89 Doğal duygular α=.72).

Verilerin Analizi

Yapı geçerliğini test etmek için oluşturulan veri setinde eksik, hatalı ya da uç veriler, veri inceleme ve temizleme yöntemleri ile ele alınmıştır (Rubin, 1976). Veri setinde uç değere sahip 26 veri tespit edilmiş ve bu gibi durumlarda izlenmesi gereken yöntemler literatürün önerileri doğrultusunda

yürütülmüştür (Carpita ve Manisera, 2011). Rubin (1976), veri setinde olası durumlardan kaynaklanan %5 ya da daha az kayıp verinin araştırma sonuçlarını etkileyecek çok ciddi sorunlara yol açmayacağını belirtmektedir. Bu veriler %5'lik dilimi geçmemesi sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda görsel ve analitik olarak normallik varsayımları incelenmiş, hem ilgili grafikler hem de çarpıklık basıklık değerleri (.031-1.948 aralığında) doğrultusunda veri setinin normal dağılıma işaret ettiği (George ve Mallery, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra FPÖÖ ve öğretim süreci ile bağlantılı özelliklerin ilişkilerini incelemek için korelasyon analizi (Pearson) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bandura (2006) öz yeterlik ölçeklerinin ilgi alanındaki işleyişin kalitesini belirleyen faktörlerle bağlantılı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yapısal geçerliği kanıtlanan ölçme aracının literatürce öğretim sürecini etkilediği kanıtlanan bazı değişkenlerle ilişkileri incelenerek ölçeğin alanla uyumu test edilmiştir. Bu kapsamda 528 kişiden oluşan yeni bir veri seti ile FTSS ve beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği, toplumsal değer algıları, ahlaki kimlik düzeyleri, duygusal emek düzeyleri ve duygusal tükenme düzeylerinin ilişkileri incelenmiştir.

Tablo 5

Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ort.	SS
1. Fair playe yönelik model ve rehber olma	-												5.56	.51
2. Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	.661**	-											5.44	.57
3. Fair playe yönelik sınıf iklimi	.741**	.670**	-										5.60	.53
4. Fair playe yönelik davranış gelişimi	.793**	.756**	.730**	-									5.48	.56
5. Toplam	.892**	.871**	.878**	.922**	-								5.52	.48
6. Öğretmen Özerkliği	.311**	.248**	.258**	.279**	.307**	-							4.54	.55

7. Toplumsal Değerler	.354**	.272**	.270**	.304**	.336**	.193**	-						8.73	.40
8. Duygusal Tükenme	-.163**	-.120**	-.145**	-.101*	-.147**	-.052	-.083	-					2.14	1.66
9. İçselleştirme	.168**	.114**	.150**	.151**	.163**	.098*	.219**	.134**	-				4.56	1.13
10. Sembolleştirme	.197**	.113**	.142**	.106*	.155**	.002	.179**	-.461**	-.179**	-			5.23	.88
11. Yüzeysel Rol Yapma	-.078	-.057	-.125**	-.060	-.089*	-.016	-.091*	.581**	.157**	-.436**	-		1.39	1.22
12. Derinden Rol Yapma	.061	.107*	.095*	.078	.096*	.084	.031	.171**	.088*	-.091*	.340**	-	2.80	1.19
13. Doğal Duygular	.162**	.115**	.164**	.151**	.165**	.171**	.223**	-.102*	.059	.091*	-.211**	.071	3.61	.53

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 5 verileri incelendiğinde ilgili değişkenlerin FPÖÖ ve alt boyutları ile pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bütün alt boyutların ve ölçeğin tamamının öğretmen özerkliği, toplumsal değerler, sembolleştirme, içselleştirme ve doğal duygular ile pozitif yönlü duygusal tükenme ile negatif yönlü anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir (.354, -.089 aralığında). Sadece fair playe yönelik sınıf iklimi ile ölçeğin tamamının bütün değişkenlerle ilişkili bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin yönü incelendiğinde ise yüzeysel rol yapma ve duygusal tükenme ile negatif diğer tüm değişkenlerle pozitif yönlü ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Fair playe yönelik model ve rehber olma ve fair playe yönelik davranış gelişimi boyutlarının derinden ve yüzeysel rol yapma değişkenleri ile ilişkisiz bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri alt boyutunun yüzeysel rol yapma ile istatistiksel olarak ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sadece duygusal tükenme ve duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönlü ilişkiler dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar eşliğinde fair play öğretim öz yeterliğinin öğretim sürecinde etkisi olan değişkenlerle düşük düzeyde de olsa ilişki bir yapıda olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma

Fair play bütün insanları ortak kural bilincinde toplayabilecek kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Çünkü fair play, sosyal birlikteliğin en önemli gerekliliği olan saygı ile temellendirilmektedir (Butcher ve Schneider, 1998; Loland, 2002; Renson, 2009). Bireyin yaşantısını şekillendirebilecek kapsama sahip bu kavram doğuştan gelen bir yetenek değil sonradan kazanılabilecek değerler bütününü ifade etmektedir (Yıldıran, 2004). Fair play gözlemlenebilme ve deneyimlenebilme olasılığı daha fazla olduğu için spor ile özdeşleştirilmekte, bu anlayışın eğitim ortamlarındaki öğretimini ise beden eğitimi öğretmenleri üstlenmektedir. Bu kapsamda araştırmada yeterliğin en önemli belirteci olan öz yeterlik kavramı ele alınmış ve fair play öğretim öz yeterliğinin ölçülebilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı geliştirilerek öğretim sürecine etkileyen birtakım değişkenle ilişkileri incelenmiştir.

Faktör yapısı

Beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini değerlendirebilmek için yapısal bütünlüğü test edilen ölçme aracının psikometrik sonuçları geçerli ve güvenilir kanıtlar sunmaktadır. Sonuçlar, 36 maddenin dört farklı alt boyutta toplanarak ölçeğin yapısını oluşturduğunu ve bu yapının fair play öğretim öz yeterliğinin önemli bir varyans yüzdesini açıkladığını göstermektedir (%68,39). Bandura'nın (1977a) bilişsel ve davranışsal becerilerin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiği önerisi doğrultusunda beden eğitimi öğretmeninin fair play öğretim sürecini etkin bir şekilde yürütmesinde yeteneklerine olan inancı ön plana çıkmakta dolayısıyla fair play öğretim öz yeterliği ölçeği bu inancı değerlendirmeye olanak sunmaktadır.

Araştırmalar beden eğitimi öğretmenleri özelinde fair play anlayışının farklı uygulamalarla kazandırılabildiğini göstermektedir (Yıldıran, 2005; Vidoni ve Ulman, 2010; Azevedo, vd., 2016; Bronikowska vd., 2019). Bu eğitim sürecinde; öğretmenin rol model oluşu (Yıldıran, 2005; Siedentop, Hastie ve Van der Mars, 2019), öğrencilere fair play konusunda rehberlik edişi (Gibbons vd., 1995; Laker, 2001), öğretim ortamının fair play etkinliklerine ve kazanımlarına uygun hâle getirilişi (Vidoni ve Ulman, 2010), fair play uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve ahlaki davranış gelişimleri (Bronikowska vd., 2019; Vidoni, 2020) ve tüm bunları kapsayan öğretim etkinlikleri

bütünleşik bir öğrenim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışmada ulaşılan dört boyutlu yapının literatürle tutarlık gösterdiği ve fair play öğretim sürecinin olası bileşenlerini temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Bandura (2006), öz yeterlik ölçeklerinin ilgilenilen nesneye yönelik belirli işlev alanlarına göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öz yeterlik durum ve görevle ilişkili bir yapı olduğu için bahsi geçen bu dört bileşenin her biri ayrı birer yapıyı temsil etmektedir. Dolayısıyla maddelerle açıklanan bu bileşenler ilgili araştırmaların amaçlarına yönelik olarak tek tek kullanılabilir.

Araştırmalar, öğrencilerin sosyal becerilerinin ve ahlaki eylemlerdeki tercihlerinin rastlantısal olmadığını göstermektedir (Vidoni, Lee, ve Azevedo, 2014). Dolayısıyla öğretmenin ders esnasında ve ders dışında sergilediği davranışların, eğitim alanını sosyal bir ortam hâline dönüştürmesinin, doğru teknik ve yöntemlerle kurgulanmış bir ders programının ve tüm bunları kapsayan etkinliklerin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayan unsurlar olduğu vurgulanmaktadır (Jeynes, 2019; Liebowitz ve Porter, 2019; Siedentop vd., 2019). Bu bağlamda fair play öğretim öz yeterliğinin araştırma kapsamında keşfedilen dört farklı alanının bu süreci bütünsel anlamda yansıttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Genel anlamda değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliğini ölçebilmek için psikometrik bütünlüğü test edilen ölçme aracı, dört farklı alan ile öğretmenlerin fair play öğretim sürecini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Araştırma kapsamında ölçülebilir hâle dönüştürülen bu yapı "beden eğitimi öğretmenlerinin amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları" olarak kavramsallaştırılmıştır. Ölçme aracının yapısal bütünlüğü Bandura'nın (1977b) öz yeterlik tanımıyla ve literatürün fair play öğretimi için önerdiği alanlarla örtüşmektedir. Dolayısıyla fair play öğretiminin değerlendirilmesine olanak tanıyan bu yapı, literatüre katkı sağlayacak bir ölçme aracı olarak nitelendirilebilir.

Yapı geçerliği

Yapı geçerliği, bir değişkenin diğer değişkenlerle teorik ilişkisi ile ilgili olup mevcut yapının diğer yapıların ölçütlerine göre davranması gerektiğini ifade eden derecedir (De Vellis, 2017). Bu bağlamda FTSS'nin yapı geçerliğini test etmek için öğretim süreci ile doğrudan bağlantılı değişkenlerle

ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları FTSS'nin araştırmaya dâhil edilen özelliklerle düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkilerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin öğretmenlerin toplumsal değer algıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. İlgili literatürde değerlerin öğretmen öz yeterliği ile ilişkili bir kavram olduğu belirtilmekte (Friedman ve Kass, 2002; Bonneville-Roussy, Bouffard, Palikara ve Vezeau, 2019) ve mevcut araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir. Bu bağlamda toplumsal değerleri önemseyen bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin tutum ve davranışlarını değerler bağlamında gerçekleştirdiği ve bu model duruşun öğrenciye sosyal öğrenme bağlamında bilgi olarak aktarıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çıkarım neticesinde öğretmenlerin toplumsal değerlere verdikleri önem düzeyinin, öğretim sürecinde bu değerleri aktarabilme yeteneklerine olan inançlarını da etkileyebildiği söylenebilir. Çünkü öğretmenin toplumsal değerlere, kişisel değerlere ve mesleki değerlere bağlı kalarak mesleğini yürütmesi tutarlı bir etik anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu, öğretmen özerkliği ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. İlgili literatürdeki özerklik ve öz yeterlik çalışmaları incelendiğinde öğretmenler örnekleminde bu iki özelliğin ilişkili kavramlar olduğu anlaşılmakta ve mevcut araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir (Federici ve Skaalvik, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Bu bağlamda müfredatta yeterli önemin verilmediği fair play öğretimi, özveri gerektiren bir çabayı temsil etmekte dolayısıyla özerk davranışlar sergileyen beden eğitimi öğretmenlerinin bu öğretim sürecini müfredat gibi dış faktörlerden bağımsız olarak yürütebildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerini özerk davranışlara yönelten en önemli sorunlardan biri olan yoğun ders içeriklerinin kısıtlı saatlere sığdırılmaya çalışılması, öğretmenlerin farklı öğretim becerilerini uygulama veya geliştirme çabasını imkân ve zaman açısından kısıtlamaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008; Mausethagen ve Mølstad, 2015). Fair play de bu uygulamadan nasibini almakta ve öğretmenler bu kavramsal yapının öğrenciye aktarımında sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin, müfredattan bağımsız olarak gerek ders planlama

sürecinde gerekse derste fair play öğretimini gerçekleştirebileceği alanlar ve durumlar yaratabilmesi özerk davranışları ile mümkün olabilmektedir. Çünkü özerk davranabilen bir öğretmenin karşılaştığı veya tespit ettiği sorunlarla başa çıkarken daha üretken olabileceği dolayısıyla daha verimli sonuçlar alabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ulaşılan öğretmen özerkliği ve fair play öğretim öz yeterliği ilişkisi bu durumu doğrular niteliktedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir başka sonuç ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ile hem ölçeğin alt boyutları hem de ölçekten alınan toplam puanla arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretim sürecini etkileyen en önemli yeterlik belirteci olan öz yeterliğin duygusal tükenme ile negatif yönlü ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Federici ve Skaalvik, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2014, 2016, 2017). Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen bulgunun literatürle tutarlık gösterdiği ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin de duygusal tükenme düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sürecinden beklenen toplumsal amaçları öğrencide kazanıma dönüştürmeyi hedefleyen beden eğitimi ve spor öğretmenleri bu süreci fair play öğretimi ile gerçekleştirebilmektedir. Ancak müfredatın yeterince ilgi göstermediği bu kavramsal yapının öğretim sürecine aktarılması, belli başlı zorluklara sahne olabilmekte dolayısıyla öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açabilmektedir. Çünkü değerleri ve idealleri doğrultusunda çalışan vicdanlı bireylerin tükenmişlik sendromundan muzdarip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Leiter, 1999; Bezliudnyi vd., 2019). Bu yargı, müfredattan bağımsız olarak fair play öğretimini gerçekleştirmeye çaba gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgulardan, duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretimine yönelik inançlarının da zayıfladığı anlaşılmaktadır.

İçselleştirme ve sembolleştirme olarak incelenen ahlaki kimliğin araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile ilişkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ahlaki anlayışı, öğretim sürecinin etkinliği açısından önem arz etmektedir (Pennington, 2017). Çünkü beden eğitimi ve spor dersinde ahlaki tutum ve davranışların sergilenebileceği olası durumlar

diğer derslere nazaran daha fazladır. Hem bu durumlarda öğretmenin doğru davranışı sergilemesi hem de bu davranış ile model olabilmesi öğretmenin ahlaki kimliğine ayrıca bu davranışı gerçekleştirebilmeye olan inancına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek tutum ve davranışları ile gerekse etkinliklerle fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki kimliğinin ve öz yeterliğinin sürecin bağlantılı özelikleri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonuçları duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutunun beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliği ölçeğinin hem alt boyutları ile hem de toplam puan ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunun negatif, derinden rol yapma alt boyutunun ise pozitif yönlü kısmi bir ilişkisinin olduğu gözlenmektedir. Araştırmalar öğretmenler özelinde öz yeterlik ve duygusal emeğin ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir (Yin, Huang ve Lee, 2017; Wang, Hall ve Taxer, 2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin incelendiği çalışmalarda yüzeysel ve derinden rol yapmaya oranla doğal duyguların istenilen sonuçlara ulaşmada daha etkili bir strateji olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Lee, 2019; Richards vd., 2020). Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle tutarlık göstermekte özellikle doğal duyguların beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile ilişkili bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Duyguların inançları etkileyebilecek potansiyele sahip olduğu belirtilmektedir (Frijda, Manstead ve Bem, 2000). Dolayısıyla araştırma bulgularına dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair play öğretim sürecinde karşılaşabileceği durumlara duygusal tepkiler vermesi bu kavramsal yapının öğretimine ilişkin yeteneklerine olan inancını yani öz yeterliğini etkileyebileceği aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini artırabileceği çıkarımı yapılabilir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygularını yansıtabilmesi öğrencilerle daha iyi duygusal bağlar geliştirmeye olanak sağlamakta ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabildiği savunulmaktadır (Lémonie vd., 2016; Lee, 2019; Richards vd., 2020). Ayrıca herhangi bir düzenleme ve çaba gerektirmeden bireyin iç duyguları ile eşleştiği belirtilen doğal duyguların fair play öğretim öz yeterliği ile ilişkisi fair play inancının bireye sağladığı haz duygusuna bağlanabilir.

Kazanımlar

Eğitim sistemin temelini oluşturması beklenen fair play ideali, sistem içerisinde yeterince ilgi görmemesine rağmen sistemin çarkını döndürecek güce sahiptir. Fair play, sistemi özetleyen bir yapıya sahip olmasına rağmen sistemin karmaşasında kaybolsa bile hâlâ araştırmacıların ısrarla üstünde durduğu konular arasında yer almaktadır. Çünkü fair play, makro bir sistemin mikro bir çığlığıdır. Bu nedenle, kavramsal yapısı tanımlanarak ölçülebilir hâle dönüştürülen fair play öğretim öz yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretimi için süreci etkileyebilecek olası bir yordayıcı değişken olarak literatüre kazandırılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın en önemli kazanımı, fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve beceri isteyen bu süreci yürütebilmeye olan inançlarının değerlendirilmesine olanak sağlayan, geçerliği ve güvenirliği literatür eşliğinde kanıtlanan bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Çünkü performansları yordayan en önemli özelliklerden birinin öz yeterlik olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977b, 1994; Shunk, 1991). Çalışmanın bir diğer kazanımı ise ölçme aracının, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin farklı alanlarla ölçülebilmesine olanak sağlamasıdır. Çünkü öz yeterlik birçok görev alanına göre değişebilmektedir (Bandura, 2006). Öğretmen öz yeterliğinin duruma özgü bir yapı olduğu aynı zamanda öğretmen öz yeterliğinin içerik alanına ve öğretim ortamına bağlı olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Dolayısıyla mevcut ölçme aracı ile öğretmenlerin dört farklı alanda (öğretim etkinlik ve stratejileri, model-rehber olma, sınıf iklimi, davranış gelişimi) fair play öğretim öz yeterlikleri incelenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fair play öğretimin farklı alanlarındaki öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilebilmesi eksik oldukları alanların iyileştirilmesi için de önem arz etmektedir. Ölçme aracının farklı alanlardan oluşmasının, öğretmenlerin ders planlamasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü çalışma kapsamında öğretmenlerin fair play öğretim sürecini bu alanlarda gerçekleştirebileceği söylenebilir. Bir başka kazanım ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri için kullanılabilir bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Ölçeğin bu eğitimler öncesi öğretmenlere uygulanması ve hangi alanlarda eksikliklerin olduğunun tespit edilmesi hizmet içi eğitimlerin içeriğinin güncellenmesine olanak sağlayabilir. Önemli kazanımlardan biri de en etkili fair play öğretim

yaklaşımlarının belirlenmesinde ön test ve son test aracı olarak kullanılabilecek bir ölçme aracının literatüre kazandırılmış olmasıdır. Hem fair play öğretim öz yeterliğinin hem de öğretim alanlarının kavramsal tanımlamalarının yapılması çalışmanın teorik kazanımları arasında gösterilebilir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ilgili grubun bazı mesleki ve ahlaki özellikleri ile ilişkilendirilip yapı geçerliğinin sağlanması da yine teorik kazanımlar arasında gösterilebilir. Tüm bu kazanımlar eşliğinde fair play öğretiminin değerlendirilebilmesine olanak sağlayan geçerli ve güvenilir öğretmen öz yeterlik ölçme aracının hem beden eğitimi ve spor öğretimi literatürüne hem de özelinde fair play öğretimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü FTSS'nin beden eğitimi ve spor öğretiminde farklı yaklaşımlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Öz yeterlik duruma göre değişkenlik gösteren bir yapıya sahiptir (Bandura, 2006; van der Bijl ve Shortridge-Baggett, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin fair play öğretim öz yeterliklerinin de bazı durumlarda değişkenlik gösterebilmesi olasıdır. Bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri etkileyebilecek olası dış faktörlerin incelenmesi önerilmektedir. Bu dış faktörlere ebeveynler, idareciler, eğitim politikaları gibi değişkenler örnek verilebilir. Öz yeterliği kavramsal yapıya dönüştürüp akademik hayata tanıtan Bandura (1977b), bu yapının yeterliği öngörme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar Bandura'nın bu önerileri literatür tarafından desteklense de (Schunk, 1991; Skaalvik ve Skaalvik, 2007;Huber, Fruth, Avila-John ve López-Ramírez, 2016) beden eğitimi öğretmenleri özelinde fair play öğretiminin, inanç ve performans ilişkisinin test edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda senaryo temelli çalışmalar ve gözlem çalışmaları gibi nitel araştırmalarla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim sürecini nasıl yönettikleri incelenerek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin davranışlara aracılık edip etmediği incelenmelidir.

Araştırmalar uygun yaklaşımlarla fair play öğretiminin, öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine yol açtığını ve olumsuz davranışlarda da azalmanın gözlemlendiğini göstermektedir (Johnson, 2005; Brock ve Hastie, 2007; Hassandra vd., 2007; Vidoni ve Ulman, 2010; London vd., 2015;

Bronikowska vd., 2019). Bu öğretim sürecinin sosyal yaşam için gerekliliği ise ayrıca vurgulanmaktadır (Loland ve McNamee, 2000). Ancak fair play öğretimine eğitimin bütün düzeylerinde gerekli önemin verilmediği (Yıldıran, 2005; Yıldıran ve Sezen, 2006; Miura, 2015; Bronikowska vd., 2019) anlaşılması güç bir gerçektir. Ne yazık ki fair play müfredatın üvey evladı gibidir. Bu durum fair play anlayışının eğitimsel süreçten toplumsal yaşama aktarımını engellemektedir. Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliği test edilen ölçek aracılığıyla beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri incelenerek gerekli görüldüğü takdirde lisans programlarının fair play eğitimi özelinde tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıklarından söz etmek mümkündür. Öncelikle öz yeterliğin alana özgü bir yapı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hem bu alanların belirlenmesi hem de bu alanları temsil eden maddelerin özenle seçilmesi ilgili fenomenin ölçülebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri dört farklı alanla kavramsallaştırılmıştır. Fakat fair play öğretiminin farklı alanlarla da gerçekleştirilebileceği muhtemel olduğu için mevcut yapı çalışmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Çalışma Türkiye'de çalışan beden eğitimi öğretmenleri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar fair play evrensel bir kavramsal yapıyı temsil etse de müfredatlar ve kültürel farklılıklar olasılığı kapsamında örneklem grubu çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı kültürlerde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek mevcut yapının test edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve ahlaki özelliklerini temsil ettiği düşünülen özellikler literatür önerileri ile belirlenmiştir. Yine de seçilen bu özellikler çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı psikolojik ve sosyolojik özellikler kapsamında fair play öğretim öz yeterliğinin olası ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen geçerliği ve güvenirliği kanıtlanan ölçme aracının, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ölçülmesi için başlangıç noktası olarak hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri kavramsal bir yapıya dönüştürülerek ölçülebilir hâle getirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, beden eğitimi öğretmenlerinin dört farklı alanla fair play öğretimini gerçekleştirebilmeye

olan yargılarını değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu ölçme aracının, beden eğitimi öğretmenlerinin fair playe yönelik pedagojik becerilerini ve içerik bilgilerini geliştirmeye odaklanmaları için eğitim politikalarını planlayan mercilere ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Fair play sadece sportif etkinliklerde değil toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ihtiyaç duyulan bir anlayış olduğu için değerlerle örülü bu kavramsal yapının planlı bir öğretim aşamasına dönüşmesi gerektiğine inanıyoruz. Çünkü fair playin, eğitimin her düzeyine entegre edilmesi ve doğru yaklaşımlarla öğretiminin gerçekleşmesi hâlinde bütün bireylerin bu anlayışı benimseyeceğini dolayısıyla gerek sportif etkinliklerde gerekse toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ahlaki ve sosyal normlara uygun ilişkilerin daha sıklıkla olabileceğini savunuyoruz. Ayrıca birçok alanda karşılaşılan sosyal ve ahlaki problemlere fair play teması kapsamında çözümler üretilebileceğine inanıyor, toplumsal ve sosyal düzeninin erdemli bir yaşam biçimini öngören fair play anlayışı ile mümkün olabileceği düşünüyoruz. Bu bağlamda yıllardır fair play anlayışının gerekliliğini haykıran araştırmacıların ısrarına biz de dâhil oluyor ve fair playi toplumsal düzen için bir soluk olarak öneriyoruz.

Kaynakça

Abad Robles, M. T., Navarro Domínguez, B., Cerrada Nogales, J. A., and Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2021). The development of respect in young athletes: A systematic review and meta-analysis. *PloS One, 16*(6), e0252643. https://doi:10.1371/journal.pone.0252643

Achurra, C., and Villardón, L. (2012). Teacher'self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2*(2), 366-383. https://doi:10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17

Aldridge, J. M., and Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*(2), 291-307. https://doi:10.1007/s10984-015-9198-x

Aquino, K., and Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423-1440. https://doi:10.1037/0022-3514.83.6.1423

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32. https://doi:10.1177/002248718403500507

Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Azevedo, L., Vidoni, C., and Dinsdale, S. (2016). Effects of 'Fair Play Game'strategy on Moderate to Vigorous Physical Activity in Physical. *Physical Educator, 73*(4), 757–776. https://doi:10.18666/TPE-2016-V73-I4-7115

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191. https://doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*.Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Basım, H. N., and Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19*(1), 77-90.

Bezliudnyi, O., Kravchenko, O., Maksymchuk, B., Mishchenko, M., and Maksymchuk, I. (2019). Psycho-correction of burnout syndrome in sports educators. *Journal of Physical Education and Sport, 19*(3), 1585-1590.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*(2), 178-210. https://doi:10.1016/0273-2297(83)90029-1

Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., Palikara, O., and Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101798. https://doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101798

Brock, S. J., and Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal, 54*(1), 11-15.

Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztoszek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M., . . . Bronikowski, M. (2019). Fair play in physical education and beyond. *Sustainability, 11*(24), 7064-7082. https://doi:10.3390/su11247064

Butcher, R., and Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport, 25*(1), 1-22. https://doi:10.1080/00948705.1998.9714565

Butler, L. F. (2000). Fair play: Respect for all. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 71*(2), 32-35.

Carpita, M., and Manisera, M. (2011). On the imputation of missing data in surveys with Likert-type scales. *Journal of Classification, 28*(1), 93-112. https://doi:10.1007/s00357-011-9074-z

Chesnut, S. R., and Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1-16. https://doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

D'Andrea, A., and Masciandaro, D. (2016). Financial Fair Play in European Football: Economics and Political Economy-A Review Essay. *BAFFI CAREFIN Centre Research Paper*(2016-15).

Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., and Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29-2), 57-68.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles: Sage publications.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., and Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 339-357. https://doi:10.1016/j.jvb.2004.02.001

Dilekli, Y., and Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 144-151. https://doi:10.1016/j.tsc.2016.06.001

Dilmac, B., Aricak, O. T., and Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1661-1671. https://doi:10.12738/estp.2014.5.2124

Durkheim, E. (2014). *The rules of sociological method* (W. D. Halls, Trans. S. Lukes Ed.). The Free Press.

Federici, R. A., and Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion *Self-efficacy in school and community settings.* (pp. 125-150). Hauppauge, NY, US:Nova Science Publishers.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.

Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. https://doi:10.1177/002224378101800104

Friedman, I. A., and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686. https://doi:10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Frijda, N. H., Manstead, A. S., and Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. Manstead, and S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 144-170). Cambridge University Press.

Gao, Z., Lee, A. M., and Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest, 60*(2), 236-254. https://doi:10.1080/00336297.2008.10483579

Garrote, A. (2020). Academic Achievement and Social Interactions: A Longitudinal Analysis of Peer Selection Processes in Inclusive Elementary Classrooms. *Frontiers in Education, 5*(4). https://doi:10.3389/feduc.2020.00004

George, D., and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Gibbons, S. L., Ebbeck, V., and Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*(3), 247-255. https://doi:10.1080/02701367.1995.10608839

Gkolia, A., Belias, D., and Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22), 321-342. https://doi:10.19044/esj.2014.v10n22p%25p

Hardy, S. A., and Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218. https://doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x

Harvie, J. (2013). *Fair Play-art, performance and neoliberalism*.Palgrave Macmillan.

Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., and Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education, 22*(2), 99-114. https://doi:10.1007/BF03173516

Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization, 10*(4), 15-41. https://doi:10.1080/00208825.1980.11656300

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi:10.1080/10705519909540118

Huber, M. J., Fruth, J. D., Avila-John, A., and López-Ramírez, E. (2016). Teacher self-efficacy and student outcomes: A transactional approach to prevention. *Journal of Education and Human Development, 5*(1), 46-54. https://doi:10.15640/jehd.v5n1a5

Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., and Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16*(4), 284-299. https://doi:10.1080/1091367X.2012.716726

IFPC. (2021). Fair society. Retrieved from http://www.fairplayinternational.org/fair-society

İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 6*(2), 385-399. https://doi:10.21031/epod.97301

Isenbarger, L., and Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 120-134. https://doi:10.1016/j.tate.2005.07.002

Jacobs, F., Knoppers, A., and Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(1), 1-14. https://doi:10.1080/17408989.2011.621118

Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi:10.3102/0034654308325693

Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society, 51*(1), 33-71. https://doi:10.1177/0013124517747681

Johnson, L. V. (2005). A Fair Play Unit for Elementary School: Getting the Whole School Involved. *Teaching Elementary Physical Education, 16*(3), 16-19.

Kaatz, A., Carnes, M., Gutierrez, B., Savoy, J., Samuel, C., Filut, A., and Pribbenow, C. M. (2017). Fair Play: a study of scientific workforce trainers' experience playing an educational video game about racial bias. *CBE—Life Sciences Education, 16*(2), ar27. https://doi:10.1187/cbe.15-06-0140

Kasalak, G., and Dagyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(3), 16-33. https://doi:10.12738/jestp.2020.3.002

Kim, K. R., and Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(4), 529-540. https://doi:10.2224/sbp.6554

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.

Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. https://doi:10.1037/a0019237

Klassen, R. M., and Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76. https://doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.).Guilford Press.

Laker, A. (2001). *Developing personal, social and moral education through physical education: A practical guide for teachers*. Routledge.

Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review, 25*(1), 236-253. https://doi:10.1177/1356336X17719559

Lémonie, Y., Light, R., and Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society, 21*(8), 1249-1268. https://doi:10.1080/1357 3322.2015.1005068

Liebowitz, D. D., and Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 785-827. https://doi:10.3102/0034654319866133

Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Routledge.

Loland, S. (2015). Fair Play. In M. McNamee and W. J. Morgan (Eds.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (pp. 333-350). Routledge.

Loland, S., and McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: an eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport, 27*(1), 63-80. https://doi:10.1080/00948705.2000.9714590

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., and McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health, 85*(1), 53-60. https://doi:10.1111/josh.12216

Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., and Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education, 35*(4), 511-529. https://doi:10.1080/19415250902781814

Maslach, C., Jackson, S. E., and Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory—Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, and M. P. Leiter (Eds.), *MBI manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., and Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, A. M. Huberman, and R. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303).Cambridge University Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. https://doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mausethagen, S., and Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015*(2), 28520. https://doi:10.3402/nstep.v1.28520

McIntosh, P. C. (1979). *Fair play: Ethics in sport and education*. Heinemann.

Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science, 6*(1), 79-93.

Mojavezi, A., and Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491. https://doi:10.4304/tpls.2.3.483-491

Mustafa, M., and Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development, 28*(1), 81-88. https://doi:10.1016/j.ijedudev.2007.07.003

Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., and Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education, 6*(2), 3-15.

Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.

O'Neil, K., and Krause, J. M. (2019). Physical education teacher education faculty self-efficacy toward educational technology. *Physical Educator, 76*(5), 1287-1305. https://doi:10.18666/TPE-2019-V76-I5-9107

Pan, Y.-H., Chou, H.-S., Hsu, W.-T., Li, C.-H., and Hu, Y.-L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 41*(2), 241-250. https://doi:10.2224/sbp.2013.41.2.241

Pennington, C. G. (2017). Moral development and sportsmanship in physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(9), 36-42. https://doi:10.1080/07303084.2017.1367745

Perera, H. N., Calkins, C., and Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 186-203. https://doi:10.1016/j.cedpsych.2019.02.006

Rawls, J. (2005). *A theory of justice* (Original Edition ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Renson, R. (2009). Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology, 41*(1.), 5-18.

Richards, K. A. R., Washburn, N., and Lee, Y. H. (2019). Understanding emotional labor in relation to physical educators' perceived organizational support, affective commitment, and job satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(2), 236-246. https://doi:10.1123/jtpe.2019-0029

Roberts, V., Sojo, V., and Grant, F. (2020). Organisational factors and non-accidental violence in sport: A systematic review. *Sport Management Review, 23*(1), 8-27. https://doi:10.1016/j.smr.2019.03.001

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. Free press.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika, 63*(3), 581-592. https://doi:10.1093/biomet/63.3.581

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., and Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204-220. https://doi:10.1108/13620430910966406

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231. https://doi:10.1080/00461520.1991.9653133

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi:10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H., and Sortheix, F. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, and L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-25). Noba Scholar.

Schwarzer, R., and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171. https://doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Sezen-Balçıkanlı, G. (2009). Fair play and empathy: A research study with student teachers. *Journal of US-China Public Administration, 6*(4), 79-84.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2019). Spor etiği. C. Türer (Ed.), *Etik ve etik sorunlar*. Nobel Akademik.

Sheu, H.-B., Lent, R. W., Miller, M. J., Penn, L. T., Cusick, M. E., and Truong, N. N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 109*, 118-136. https://doi:10.1016/j.jvb.2018.10.003

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., and Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping, 29*(4), 367-386. https://doi:10.1080/10615806.2015.1058369

Siedentop, D., Hastie, P., and Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Simon, R. L. (2016). *The ethics of sport: What everyone needs to know*. Oxford University Press.

Simon, R. L., Torres, C. R., and Hager, P. F. (2015). *Fair play: The ethics of sport* (4th ed.). Westview Press.

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. https://doi:10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524. https://doi:10.1016/j.tate.2008.12.006

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68-77. https://doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. https://doi:10.4236/ce.2016.713182

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775-790. https://doi:10.1007/s11218-017-9391-0

Sökmen, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Spruit, A., Kavussanu, M., Smit, T., and Ijntema, M. (2019). The Relationship between Moral Climate of Sports and the Moral Behavior of Young Athletes: A Multilevel Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(2), 228-242. https://doi:10.1007/s10964-018-0968-5

Stephanou, G., and Tsapakidou, A. (2007). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *International Journal of Learning, 14*(8), 1-12.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., and Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136-150. https://doi:10.1016/j.lindif.2017.11.015

Tay, L., and Jebb, A. (2017). Scale Development. In S. Rogelberg (Ed.), *The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd ed.).Sage.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*.American Psychological Association.

Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.

van der Bijl, J. J., and Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. In R. E. Lenz and L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 9-25).Springer Publishing Company.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., . . . Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469. https://doi:10.1037/edu0000420

Veugelers, W., and Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching, 9*(4), 377-389. https://doi:10.1080/1354060032000097262

Vidoni, C. (2020). Connecting Social Skills to PE Instruction. *Strategies, 33*(1), 3-7. https://doi:10.1080/08924562.2019.1680332

Vidoni, C., Lee, C.-H., and Azevedo, L. B. (2014). Fair Play Game: a group contingency strategy to increase students' active behaviours in physical education. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1127-1141. https://doi:10.1080/03004430.2013.847834

Vidoni, C., and Ulman, J. D. (2010). Fair play instruction during middle school physical education: A systematic replication. *Journal of Behavioral Health and Medicine, 1*(2), 127-136. https://doi:10.1037/h0100546

Wang, H., Hall, N. C., and Taxer, J. L. (2019). Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigation. *Educational Psychology Review, 31*(3), 663-698. https://doi:10.1007/s10648-019-09475-3

Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. https://doi:10.1177/0011000006288127

Ye, M., and Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education, 6*(20), 2232-2240. https://doi:10.4236/ce.2015.620230

Yıldıran, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(4), 3-16.

Yıldıran, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10*(1), 3-16.

Yıldıran, İ. (2011). Fair Play: Etimolojik, sematik ve tarihsel bir bakış. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(4), 3-18.

Yıldıran, İ., ve Sezen-Balçıkanlı, G. (2020). Fair play eğitimi. C. Koca (Ed.), *Sporda psiko-sosyal alanlar*. Anadolu Üniversitesi.

Yıldıran, İ. ve Sezen, G. (2006). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11*(3), 3-14.

Yılmaz, F. ve Yılmaz, F. (2015). Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 111-134. https://doi:10.18026/cbusos.35372

Yin, H., Huang, S., and Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review, 28*, 100283. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283

Zonoubi, R., Eslami Rasekh, A., and Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System, 66*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003

Türkiye'de Afganistan'la İlgili Yapılmış Eğitim Tezleri Üzerine Bir Çalışma

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hafız BEK

Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Ana Bilim Dalı, hafiz.bek@usak.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5310-3562

Gönderilme Tarihi: 03.04.2023 Kabul Tarihi: 14.08.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1276403

Atıf: "Bek, H. (2024). Türkiye'de Afganistan'la ilgili yapılmış eğitim tezleri üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim, 53*(244), 1967-1982. DOI: 10.37669/milliegitim.1276403"

Öz

Bu çalışmada Türkiye'de eğitim alanında yapılmış Afganistan ile ilgili lisansüstü tezleri incelemek hedeflenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Kurulunun onayı ile yayınlanan tezlerden Afganistan ile alakalı ve eğitim alanında yapılmış tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda mevcut durumu incelemek ve ortaya koymak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tezlerde yazarların demografik özellikleri, tez yazımında kullanılan dil, tezlerin mezuniyet derecesi, basım yılı, danışman ve üniversite bilgileri gibi değişkenler detaylı olarak ele alınmıştır. Tezler, çalışmanın amacına yönelik olarak araştırma kapsamı ve yöntemi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkiye'de Afganistan ile ilgili eğitim alanında yapılmış tezlerin yazarlarının %25'i kadın, %75'i erkektir. Tezlerin yazımında kullanılan dil bağlamında, 41'inin Türkçe, 6'sının İngilizce olduğu belirlenmiştir. Tezlerin mezuniyet dereceleri dağılımı ise %85.1 yüksek lisans, %14.9 doktora şeklindedir. Tezlerin basım yılı incelendiğinde 2005 ile 2022 yılları arasında bir yoğunluk olduğu söylenebilmektedir. İncelenen tezlerde danışman olarak profesör ünvanına sahip öğretim üyelerinin daha fazla yer aldığı ve tez yazarlarının daha çok İstanbul Üniversitesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında lisansüstü tezlerin başlıklarının analizinde 11 farklı alt başlık tespit edilmiştir. Buna ek olarak incelenen tezlerin yönteminde nitel çalışmaların daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye, Afganistan, eğitim ve lisansüstü tez*

A Research On Postgraduate Theses In Türkiye Related To Afghanistan And In The Domain Of Education

Abstract

In this research, it is aimed to examine the postgraduate theses related to Afghanistan and in the domain of education in Turkey. Among the theses published with the approval of the Turkish Higher Education Institution, the theses related to Afghanistan and made in the field of education are included in the study. In line with the purpose of the study, document analysis method is used to examine and reveal the current situation. Postgraduate theses written in the field of education in Turkey and related to Afghanistan are examined. Research variables such as the demographic characteristics of the authors, the language used in writing the thesis, the graduation degree of the theses, the year of publication, the advisor and university information are discussed and examined in detail within the scope of the study. Theses are evaluated in the context of research scope and method for the purpose of the study. According to the research findings, 25% of the authors of the theses about Afghanistan in the field of education in Turkey are women and 75% are men. In the context of the language used in the writing of the theses, it is determined that 41 of them are Turkish and 6 of them are English. The distribution of graduation degrees of theses is 85.1% master's degree, 14.9% doctorate. When the publication year of the theses is examined, it can be said that there is a density between 2005 and 2022. It has been determined that faculty members with the title of professor are more involved in the theses and thesis' writers are mostly graduates of Istanbul University. Within the context of the research, 11 different sub-titles is determined in the analysis of the headings of the postgraduate theses. Furthermore, it is seen that qualitative studies are more preferred in the method of the theses examined.

Keywords: *Türkiye, Afghanistan, aducation and postgraduate theses*

Giriş

Eski bir Türk yurdu olan Afganistan dünyaca tanınan Pakistan asıllı şair Muhammed İkbal'in ifadesiyle "Asya'nın kalbi" olarak tanımlanmıştır. Bu ülke toprakları, eski çağlardan itibaren önemli ticaret, aynı zamanda istila güzergâhları üzerinde kurulmuş olmasıyla pek çok kavmin birbirine karışıp birbirinin içinde eridiği bir alan hâline gelmiştir (Yılmaz 2005). Geçen yüzyıllarda olduğu gibi Avrasya bölgesindeki yeni gelişmelerin, Afganistan'ı yeniden önemli bir hâle getirdiği, dolayısıyla bölgesel ve küresel güçlerin mücadele sahasına dönüştüğü görülmektedir (Mohammadi, 2014).

Afganistan'ın tarihî sürecine bakıldığında hep savaşlar ve istikrarsızlık dolu olduğu görülmektedir. Afganistan'ın coğrafi olarak tampon bir ülke görünümde olmasının onu dezavantajlı duruma getirdiği söylenebilir. Tarihte Afganistan İngilizlerle verdiği mücadelesi sonucu 1919'da bağımsızlığını kazanmış olsa da bu zafer ülkeye uzun süreli bir istikrar getirmemiştir (Rauf, 2016).

Afganistan Ortadoğu Petrol Bölgesi ile Hint Okyanusu'nun denetimi açısından stratejik bir konumda olması dolayısıyla Sovyetler Birliği'nin sıcak denizlere inme politikası ile 1979-1989 yılları arası bu ülkeyi işgal altında tutmuştur (Öztürk, 2015). Bu işgalden sonra ülkede istikrar söz konusu olmamıştır. Çünkü ülkede birtakım güçler silahlı olarak iktidarı elde etmek için kendi aralarında savaşmışlar ve bu nedenle ülkede daha önce benzeri görülmemiş bir şekilde kanlı sahnelere şahit olunmuştur (Rauf, 2016). Bu tarihten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) değişen dünya konjonktüründe 11 Eylül saldırılarından sonra terörizme karşı savaş iddiası ile meşru müdafaa hakkına dayanarak Afganistan müdahalesini gerçekleştirmesinin, bundan sonraki süreçte terörist örgütlere ve terörizme destek verdiğini iddia ettiği her devlet egemenliğine müdahale yolunu açmıştır (Öztürk, 2015). Amerika Birleşik Devletleri Batılı müttefik devletlerle beraber Afganistan'da bir düzen getirmek istese de başarılı olamamıştır. Nitekim 2021 yılında NATO güçleri başarısız bir şekilde Afganistan'ı terk etmek zorunda kalmıştır.

Afganistan'da istikrarsızlığın bir diğer göstergesi olarak bu ülkede birlikte yaşayan etnik gruplar arasında yaşanan ilişkiler ele alınabilir. Afganistan'da yaşayan halkın tamamını kendini "Afgan" olarak görmeyişi sonucunda ülke içinde yıllar boyunca ulusal birlik sağlanamadığı görülmektedir. Etnik gruplar arasındaki etno-dilsel, dinsel ve sosyal yapıyla ilgili mücadeleler günümüze kadar devam etmiş ve yakın gelecekte bu soruna yönelik kalıcı bir çözüm olarak entegrasyonun sağlanması hâlâ belirsizliğini koruyarak soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır (Shafaq, 2016). Bu durumun ülke içindeki istikrarı olumsuz etkilemeye devam ettiğinin göstergesi olduğu söylenebilir.

Afganistan'da Eğitim Sistemi

Dünya coğrafyasından Afganistan adıyla anılan ülkenin toprakları kuzey ve merkezî kesimleri tarihte Horasan'ın bir parçası olarak anılmakta olup bu topraklar Türk-İslam kültürünün baskın olduğu bir bölgeydi. 18. yüzyılın ortalarından itibaren güneyden kuzeye genişleyen Peştun kökenli Ahmet Şah Abdali idaresine girmeye başlamıştır. Afganistan tarihte ve günümüzde de büyük güçlerin güç gösterisi yaptığı veya vekâlet savaşlarının yürütüldüğü bir ülke konumunda olmaktan bir türlü kurtulamamıştır. Özellikle 20. yüzyılın

ikinci yarısından itibaren başlayan kargaşa, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) istilası ve istilaya karşı yürütülen savaşlar, 21. yüzyılda ABD müdahalesi ile bitmek bilmeyen iç ve dış savaşlar Afganistan'ın sosyokültürel, sosyoekonomik ve sosyopsikolojik yapısını tahrip etmiştir. Bu süreçte en büyük zarar gören kurumlardan biri de eğitim sistemi olmuştur (Dostum, 2021).

Afganistan'da 20. yüzyılda ülkeyi yöneten hanedanların farklı şekillerde ülkenin kalkınması için eğitim alanında değişimler yapma denemesinde olduğu görülmektedir. Modern eğitim kurumlarının gelişmesi, 1921 yılında Eğitim Bakanlığının kurulması ve dışarıdan alınan yardımlar ile başlamıştır. Dış yardımlar öncelikle Amanullah Han'ın girişimi ile 1920'lerden itibaren Türkiye'den getirilmeye başlanmıştır (Akbaba, 2019). Afganistan eğitim sistemi yaklaşık bir asra yakındır süren savaşlardan, düzensiz hayattan ve yakın dönemler içerisinde ülkede başa gelen değişik yönetim ve hükümetlerin eğitim politikası çerçevesinde kapsamlı bir eğitim stratejisi düzenleyip uygulayamadıkları görülmektedir. İktidara gelen yönetimler ya geçici bazı girişimlerle yetinmişler veya Taliban yönetimi gibi ülkede eğitimi göz ardı ettikleri görülmüştür (Yahya, 2017). Afganistan'da okul müdürlerini ve öğretmenleri kapsayan bir araştırma sonucuna göre okullarda ders kitabı (görsel ve işitsel materyallerin) eksikliği, sınıfların standartlara uymadığı ve öğrenci sayısının kalabalık olduğu, okullarda kantin, kültürel ve sportif etkinlikleri gerçekleştirmek için mekânlar bulunmadığı, okul olarak tasarlanmamış binalar olmadığı tespit edilmiştir (Asıfi, 2019; Dostum, 2021).

Yahya (2017) yaptığı bir araştırma sonucunda Afganistan'da eğitim alanındaki sorunlar olarak okul binalarının yetersiz olması, ders kitapları ve diğer eğitim araç ve gereçlerinin olmaması, öğretmen maaşlarının yetersiz olması ya da ödenmemesi, eğitim kurumları donanımının kötü olması, ailelerin kırtasiye giderlerini karşılayamaması gibi ekonomik etmenlerin Afganistan eğitim sisteminin niteliğini düşürdüğünü ortaya koymuştur. Toplumların kabileci yapısı ve modern eğitime karşı zihniyetleri, dinî inançlar ve hükümlerden farklı ve yanlış yorumlar, eğitim dili sorunları, ders kitaplarındaki eksiklikler ve yanlışlıklar ve öğretmen açığı gibi sosyal etmenlerin Afganistan eğitim sisteminin niteliği üzerinde olumsuz etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, eğitim sistemindeki olumsuzlukları açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Afganistan'da yıllardır süren savaşlar, iç çatışmalar, fakirlik ve afetler Afgan eğitim sektörünü yıkıma uğratmıştır. 2001 yılı sonrasında NATO güçlerinin Afganistan'a girmesiyle yirmi yıla yakın gösterilen çabalardan önemli kazanımlar elde edilmesine rağmen kalıcı ve sürdürülebilir çözümlerin bulunamadığı görülmüştür. Son tahlilde ülke eğitim alanında uluslararası destekleyici oluşumların yardımıyla ayakta durmaya çalışmaktadır (Menteş, 2020). Özellikle son 2 yılda ülkeye Taliban yönetiminin gelmesiyle eğitim sisteminin çöktüğü söylenebilir.

Afganistan ve Türkiye ilişkisi

Tarih boyunca Afganistan'ın coğrafi konumu itibariyle imparatorlukların ve büyük devletlerin sürekli bir güç mücadelesine ve hükümranlık kurma arzularına sahne olduğu görülmektedir. Türklerin ise tarihte olduğu gibi hiçbir ülkeyi sömürmediği tam aksine gittiği toprak ve o topraklarda yaşayan insanlara medeniyet, huzur ve barış götürdüğü bilinmektedir. Afganistan'ın Türkler için ata yurdu olması ve bu topraklar üzerinde kurulan medeniyetler üzerinde derin izler bırakması sebebiyle dostluğa ve kardeşliğe dayalı olan ilişki yadsınamayacak tarihsel bir gerçektir (Göktaş, 2013).

1 Mart 1921 yılında Türkiye ile Afganistan arasında Moskova'da bir dostluk anlaşması imzalanmıştır. Bu anlaşmanın içeriğine göre iki ülke birbirlerinin bağımsızlıklarını resmî olarak tanımıştır (Hülagü, 1999). Bu anlaşmanın en önemli özelliği Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî olarak Afganistan devletini tanımış olması ve iki devlet arasındaki dostluğu başlatmış olmasıdır. Amanullah Han buna karşılık olarak Türkiye'nin yeni ve parlak döneminin kendileri için gurur ve ilham kaynağı olduğunu söyleyerek iyi dileklerde bulunmuştur. Genç Türkiye Cumhuriyeti'ni ülkesinin kalkınması ve gelişmesi için bir model belleyen Kral Amanullah Afganistan'a götürmek maksadıyla Türkiye'den diş ve göz doktoru talebinde bulunmuştur. Onun bu isteği Türkiye devleti tarafından onaylanmıştır. 1921 yılında imzalanan 10 maddelik Afgan-Türk Dostluk Anlaşması kapsamında ilk defa Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) doğu ülkelerinden Afganistan'a siyasi, ticari ve eğitim alanlarında yardım etmeye söz vermiştir. Anlaşma sonrası Türkiye'den subay, öğretmen, doktor ve birçok alanda uzman kişiler Afganistan'a gönderilmiştir (Akbaba, 2019).

10 Ocak 1922 tarihinde Ankara'daki Afgan Büyükelçilik binasına bayrak çekilme programı düzenlenmiş. Bu programda Afgan kuruluna başkanlık eden Sultan Ahmet Han, "iki ülke arasındaki dinî bağların şimdi de resmî ilişkilerle güçlendiğini ve bu anlaşmanın İslam dünyasının kurtuluşu için büyük umutlar yarattığını" ifade etmiştir. Bu konuşmaya karşılık olarak Gazi Mustafa Kemal Atatürk Afganistan devleti ile başlayan bu ilişkiye atıfta bulunarak "Her İslam yönetimini Afganistan gibi özgür ve bağımsız görmekten gurur duyacağız" demiştir (Hülagü, 1999). Doğuda baskı altında yaşayan ülkeler bu ittifaktan sevinç duymuşlar. Yakın tarihe bakıldığında da Türk ve Afgan milletlerinin bağımsızlık mücadelesi açısından aynı kaderi paylaştıkları ve dolayısıyla birbirine yakınlaşan iki millet olduğu söylenebilir. Afganistan tarih boyunca Türkiye Cumhuriyeti için dost ve müttefik bir ülke olmuş özellikle iki ülkenin birbirilerine ihtiyaç duyduklarında uluslararası düzeyde hep birlikte hareket ettikleri görülmüştür. Afganistan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni tanıyan ilk ülkedir. Bu iki ülke arasından karşılıklı anlaşmalar yapıldığı ve bu anlaşma gereği ülkeler arası teknik ekipler gidip geldiği tarihî belgelerde görülmektedir. Bu dönemde Afganistan yönetiminin başında Mustafa Kemal Atatürk liderliğinden etkilenen Kral Emanullah Han vardı. Emanullah Han, Türkiye'ye 20 Mayıs 1928'de ilk gelen yabancı devlet adamlarından biridir. Mustafa Kemal Atatürk konuğunu samimi ve sıcak karşılamıştır. Bu aşamada hem Türkiye Cumhuriyeti'nin kazanımları tanıtılmış hem de Türk-Afgan ilişkilerinde yeni bir sürece girilmiştir (Akbaş, 2008; Özer, 2013).

Genel anlamda bakıldığında iki ülke olarak Türkiye ile Afganistan arasındaki din birliği, nispeten ırk birliği ve iki ülke arasındaki ortak bölgesel menfaatlerin her iki ülke açısından önem arz ettiği söylenebilir (Mohammadi, 2014). Afganistan ülke olarak gerek kurtuluş mücadelemizdeki önemli bir yeri olması ve gerekse Türkiye Büyük Millet Meclisini ilk tanıyan ülkelerden birisi olması nedeniyle özellikle Cumhuriyetimizin 100. yılında ayrı bir yere sahip olduğu söylenebilir. Afganistan'ın kuruluşundan beri Türkiye Cumhuriyeti için önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Ancak Afganistan ile ilgili bilinen bilgilerin ne düzeyde olduğu ortaya koymak için bu ülke ile ilgili yapılmış araştırmaların ipucu vereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada şu başlıklara cevap aranacaktır: tezlerin tez derecesine, yazar cinsiyetine, ele alınan konu başlıkları, tezlerin yöntemi, tezin yazıldığı dil,

yazarların uyruğu, yazıldığı yıllar, tez danışman ünvanları ve tezin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı yapılmış ve tezlerle ilgili bir perspektif ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma Türkiye'de Afganistan'la ilgili yapılmış olan eğitim tezleri üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyeti, ele alınan konular, tezlerin yöntemi, dili, yazarların uyruğu, tezlerin derecesi, yazıldığı yıllar, danışmanlar ve üniversitelere göre dağılımı konusunda var olan durumu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma olması nedeniyle doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Alan yazını taramalarının, araştırmacılara alanı tanımada yardımcı olacağı ve alana genel bir bakış sağlayacağı söylenebilir. Doküman incelemesi önceden resmî ve özel olarak oluşturulan mektuplar, anılar, dilekçeler, günlükler gibi her türlü belgenin incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez veri tabanında kayıtlı olan Türkiye'de Afganistan'la ilgili yapılmış eğitim ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Bu çalışma Afganistan'la ilgili sadece eğitim başlıklı tezlerle sınırlıdır.

Veri Kaynakları

Araştırmacı tarafından YÖK Ulusal Tez Merkezinin web sayfasından yapılan basit doküman taraması neticesinde YÖK TEZ arama motorundan yapılan tarama sonucu, Afganistan ve eğitim başlığıyla ilgili yazılmış toplamda 47 yüksek lisans ve doktora tezine rastlanmıştır. Türkiye'deki farklı üniversitelerde Afganistan ile ilgili tarama yapıldığında din, eğitim, hukuk, sağlık, siyaset, ekonomi, sosyal, kültürel, tarih, coğrafya, teknoloji ve ziraat başlıklarıyla ilgili tezler olduğu tespit edilmiştir. Bu başlıklar arasında çalışmanın örneklemi olarak eğitim alanında yapılan ve YÖK Elektronik Tez Arşivinde kayıtlı olan lisansüstü tezler üzerinde çalışılmıştır (YÖK, 2023). "Afganistan'da Eğitim" anahtar kelimesi 01.01.2023 tarihinde taranarak üzerinde çalışılacak lisansüstü tezler belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ulaşılan tezlerin analizinde lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyet, ele alınan konular, tezlerin yöntemi, dili, yazarların uyruğu, tezlerin

derecesi, yazıldığı yıllar, danışmanlar ve üniversitelere göre dağılımına göre incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenerek verilerin frekans ve yüzdeleri bu program aracılığıyla hesaplanmıştır.

Tezlerin hangi başlıklar altında incelenmesi gerektiği konusunda alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmış ve tezlerin tez derecesine, yazar cinsiyetine, ele alınan konu başlıkları, tezlerin yöntemi, tezin yazıldığı dil, yazarların uyruğu, yazıldığı yıllar, tez danışman unvanları ve tezin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı başlıkları ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine göre sırayla incelenmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Yazılmış tezler, tez derecesi, yazarların cinsiyetlerine göre incelenmiş ve dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Yazılan Tezlerin Tez Derecesine Göre Dağılımı

	Sıklık	%
Yüksek Lisans	40	85,1
Doktora	7	14,9
Toplam	47	100,0

Yazılan tezlerin derecelerine göre dağılımına baktığımızda; % 85.1 yüksek lisans ve %14.9'u doktora alanında yapılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Yazılan Tezlerin Yazar Cinsiyetine Göre Dağılımı

	Sıklık	%
Kadın	12	25,5
Erkek	35	74,5
Toplam	47	100,0

Tablo 1'e baktığımızda Afganistan'da Eğitim başlığıyla ilgili yazılan tezlerin yazarlarının % 25,5 kadın ve % 74,5 erkeklerden oluşmuştur. Bu tablo verilerine göre yazarların çoğunun erkek olduğu görülmüştür.

YÖK Tezde yapılan aramalar sonucunda Afganistan ve eğitim başlığı ile ilgili tez konularının kendi içinde farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Tez konularının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Tezlerde Ele Alınan Konuların Dağılımı

Yazılan Tezlerin Alt Alanları	Sıklık	%
Genel Anlamda Dil İle İlgili Araştırmalar	11	23,4
Türkiye'de Dil Öğrenen Öğrenciler	11	23,4
Afganistan'da Din Eğitimi	7	14,9
Afganistan'da Eğitim Sistemi	6	12,8
Afganistan'da Edebiyat	5	10,6
Afganistan'da Okula Uyum	2	4,3
Afganistan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Karşılaştırma	1	2,1
Afganistan'da Türkçe Eğitim Tarihi	1	2,1
Kız Çocukların Eğitimi	1	2,1
Afganistan'da Okuma Stratejisi	1	2,1
Afganistan'da Teknoloji ve Eğitim	1	2,1
Toplam	47	100,0

Afganistan ve eğitim başlığıyla ilgili toplam 47 yazılmış tezin, 11 farklı başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu alt başlıklar arasında en çok %23,4 ile genel anlamda dil ve Türkiye'de dil öğrenen öğrencilerle ilgili tezler yazıldığı görülmektedir. Tabloya göre en az %2,1 olarak Afganistan ve Türkiye Türkçesini karşılaştırma, Türkçe Eğitim Tarihi, Afganistan'da kız çocukların eğitimi, okuma stratejisi, Afganistan'da teknoloji ve eğitim başlıklı tezler olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yüzdelik olarak dil başlığıyla ilgili yazılmış tezlerin daha çok olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4

Tezlerin Kullanılan Yöntem, Dil ve Tez Yazarlarının Uyruğuna Göre Dağılımı

		Sıklık	%
Tezlerin Yöntemi	Nitel	35	74,5
	Nicel	12	25,5
Tezin Yazıldığı Dil	Türkçe	41	87,2
	İngilizce	6	12,8
Tez Yazarlarının Uyruğu	Afgan	38	80,9
	Türk	9	19,1
Toplam		47	100,0

Tablo 4'e baktığımızda Afganistan ve eğitim başlığıyla ilgili yazılan tezlerin %74.5'inde nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin yazıldığı dil açısından incelendiğinde yazılan tezlerin sayı olarak 41'inin Türkçe ve 6'sının İngilizce yazıldığı görülmektedir. Ayrıca tez yazarlarının uyruğuna baktığımızda 38'inin Afgan uyruklu ve 9'unun Türkiye Cumhuriyeti uyruklu olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yazılan Tezlerin Derece ve Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin Derecelerine Göre	Yıllara Göre													
	2005	2007	2011	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
Yüksek Lisans	1	1	2	1	4	4	4	3	3	7	4	4	2	40
Doktora	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	3	7
Toplam	1	1	2	2	4	4	5	3	3	8	5	4	5	47

Afganistan ve eğitim başlığı ile ilgili yazılan tezlerin derece ve yıllara göre verilerine baktığımızda YÖK Tez tarama sayfasında 2005 ile 2022 yılları arasında yazılmış tezleri görmekteyiz. Bu tezlerin de en çok 2019 yılında ve en az 2005, 2007 ve 2012 yılında yazılmış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Yazılan Tezlerin Tez Danışmanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı

		Sıklık	%
Tez Danışmanı	Profesör	20	42,6
	Doçent	16	34,0
	Dr. Öğretim Üyesi	11	23,4
Total		47	100,0

Yazılan tezlerin %42,6'sına profesörlerin, %34'üne doçentlerin ve %23,4'üne doktor öğretim üyelerinin danışmanlık yaptıkları görülmektedir. Tablo dağılımına baktığımızda en üstte profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi olması en çok akademik anlamda deneyimli olan hocaların danışmanlık yapmış olması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 7

Yazılan Tezlerin Üniversitelere Göre Verileri

Üniversiteler	Afgan	Türk	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	3	0	3
Ankara Üniversitesi	3	0	3
Gazi Üniversitesi	3	0	3
Sakarya Üniversitesi	3	0	3
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2	1	3
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	0	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0	2
Hacettepe Üniversitesi	2	0	2
İstanbul Üniversitesi	0	2	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	0	2
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	1	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	0	2
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0	1
Anadolu Üniversitesi	1	0	1
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0	1
Atatürk Üniversitesi	1	0	1

Bilkent Üniversitesi	0	1	1
Cumhuriyet Üniversitesi	0	1	1
Ege Üniversitesi	1	0	1
Fırat Üniversitesi	1	0	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0	1
İstanbul Üniversitesi	1	0	1
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	0	1	1
Kocaeli Üniversitesi	1	0	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	0	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	0	1	1
Selçuk Üniversitesi	1	0	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0	1
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	0	1	1
Toplam	38	9	47

Tablo 7'ye bakıldığında tezlerin 27 farklı üniversitede yazıldığı görülmektedir. Ayrıca bu tabloya göre Türkiye Cumhuriyeti uyruklu araştırmacıların en çok İstanbul Üniversitesinde ve bunun yanında en az olarak da Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde araştırma yapıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

1 Mart 1921 yılında başlayan Afganistan ve Türkiye Cumhuriyeti arasındaki dostluk ve iş birliği hâlâ devam etmektedir. Bu dostluğun göstergesi olarak son yıllarda Türkiye'de yükseköğretim gören Afgan öğrenciler ve onların yazdıkları tezler örnek verilebilir. YÖK (2023) Ulusal Tez Merkezinin web sayfasından tarama yapıldığında Türkiye'deki farklı üniversitelerde Afganistan ile ilgili toplamda 680 yüksek lisans ve doktora tezine rastlanılmaktadır. Bu tezlerin 47'sinin Afganistan ve Eğitim başlığıyla ilgili olduğu görülmüştür. Türkiye'de Afganistan ve eğitim ilgili tezler üzerine yapılmış lisansüstü tezler ve bu tezlerde ele alınan alt başlıkların çözümlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada öncelikle bu çalışmaların çok

önemli bir bölümünü yüksek lisans düzeyinde yapılan tezlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Doktora düzeyinde yapılan tezlerin yüksek lisans tezlerine göre oldukça düşük oranda yapılması, yüksek lisans yapan araştırmacıların önemli bir bölümünün bu çalışmaları doktora düzeyine taşımadığı gösterilebilir.

Cinsiyet başlığıyla ilgili araştırma sonucunda en yüksek erkek yazarlardan oluştuğu görülmüştür. Araştırmada kadın sayısının az olması Afganistan'da yaşanan savaşlar ve ekonomik zorluk ve kadınların eğitim hakkında eşit bir şekilde yararlanmadığının göstergesi olarak düşünülebilir. Dostum (2021) yaptığı bir araştırmasında Afganistan'da eğitim gören kız öğrencilerin yaşadıkları sorun olarak Afganistan'ın eğitim sistemindeki eksiklikler ve kurumsal sorunlar (okul, sınıf ve eğitimci sayının yetersizliği) okula ve derse katılmak için güvenlik sorunlarının olması, ülkede devam eden savaşlara bağlı yaşanılan ekonomik zorluklar, ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, kız çocukların erken evlendirilmesi gibi başlıkların kız öğrencilerin önündeki engeller olarak tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı araştırma sonucunda bu durumun Afganistan toplumunun sosyolojik gerçeği ile yakından ilişkili olduğunun altını çizmiştir.

Afganistan ve Eğitim başlığıyla ilgili toplam 47 yazılmış tezin 11 farklı başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu alt başlıklar arasında en çok genel anlamda dil ve Türkiye'de dil öğrenen öğrencilerle ilgili tezler yazıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de farklı üniversitelere yükseköğrenim için gelen öğrencilerin daha çok Türk dilini öğrenmek ve dil eğitimine önem verdiklerini gösterdiği söylenebilir.

Tezlerin yazıldığı büyük yüzdeliğinin nitel yöntemle yazıldığı görülmüştür. Dil açısından en fazla Türkçe çıkmasının daha çok yazarların Türkçe eğitim veren üniversitelerde okudukları ve ağırlıklı olarak dil üzerine yapılmış tezler olduğuna bağlanabilir. Ayrıca tez yazarlarının uyruğuna baktığımızda 38'inin Afgan uyruklu ve 9'unun Türkiye Cumhuriyeti uyruklu olması dikkati çekici bulunmuştur. Bu konuda Türkiye'de yükseköğrenim gören Afgan uyruklu öğrencilerin ülkeleriyle ilgili başlıkları önemsemeleri ve bu başlıkla ilgili kaynaklara ulaşabilir olmalarının ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca şu an Afganistan'da bir şekilde savaş durumu ve onun etkileri devam etmektedir. Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerin oraya gidip araştırma yapmaları imkânsızdır. Dolayısıyla Afgan uyruklu

öğrencilerin Afganistan'ın dil, kültür, coğrafi yapı ve ulaşım imkânına sahip olmaları açısından tez ve araştırma yapmaya teşvik edilmesi doğru tercih olmuştur.

Tezler yöntem açısından incelendiğinde daha çok nitel yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışılan tez başlıklarına göre bakıldığında ağırlıklı olarak içerik dil konusu olduğundan nitel yöntem çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür.

Yazılan tezlerin derece ve yıllara göre verilerine baktığımızda; YÖK Tez tarama sayfasında 2005 ile 2022 yılları arasından yazılmış tezleri görmekteyiz. Sistemde 2005 öncesinde Afganistan ve Eğitim başlığıyla ilgili kayıtlı tezin bulunmamasının dikkat çekici olduğunu söyleyebiliriz. Afganistan Türkiye Cumhuriyeti'ni ilk resmî olarak tanıyan ülke olup Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri Afganistan'a birçok başlığın yanında özellikle eğitim konusunda desteklerin verildiği (Akbaba, 2019) göz önüne alırsa bu sayıdaki tezlerin beklentilerin çok altında kaldığı söylenebilir. Yine de son yıllarda yazılan tezlerin sayılarının sevindirici düzeyde olduğu söylenebilir.

Lisansüstü tezlere danışmanlık yapan öğretim üyelerinin ünvanlarına göre yüksek lisans ve doktora tezlerinin en fazla profesör ve en az olarak doktor öğretim üyesi ünvanlı öğretim üyeleri tarafından yürütüldüğü görülmüştür. Danışmanlığının en çok profesörler tarafından yürütülmesi bu konuda akademik birikim ve deneyimin önemini yansıtması bakımından üzerinde durulması gereken husus olması dolayısıyla önem arz ettiği görülmektedir.

Yine yazılan tezlerin ülkemizde 27 farklı üniversitede yazıldığı görülmüştür. Afganistan ve eğitimle ilgili tezlerin en çok Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Yazarların uyruğuna baktığımızda en çok Afganistan ve eğitim konularında yapılmış araştırmacıların Afgan uyruklu olduğu ve özellikle bu dört üniversitede Afgan uyruklu öğrencilerin araştırma yaptıkları görülmektedir. Ayrıca yazarların 9'unun Türkiye Cumhuriyeti uyruklu ve 38'inin Afganistan uyruklu olduğu görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti uyruklu araştırmacıların en çok İstanbul Üniversitesinde araştırma yaptıkları görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre Afganistan ve eğitim konusunda hem erkek hem de kadın araştırmacıların teşvik edilmesi gerekir. Türkiye'ye

yükseköğrenim için gelen öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı yanında farklı alanlarda araştırma yapmaya yönlendirilmelidir. Tezlerde nitel yöntem ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Farklı alanlarda çalışarak nicel yaklaşım da kullanılarak araştırma sayısının artırılması konusunda teşvik edilmeli, Türkiye ve Afganistan arasında ekonomi, siyasal, kültürel ve derin tarihî bağ olmasına rağmen yeteri kadar araştırma yapılmamış olmasından dolayı bu konuda çalışmaların artırılması önerilmelidir. Ayrıca Türk araştırmacılar Afganistan'la ilgili çalışma yapmaya teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

Kaynakça

Akbaba, T. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Afganistan'a eğitim alanındaki katkıları 1932-1938.* Hiperlink Yayınları.

Akbaş, İ. (2008). *Afgan Kralı Emanullah Han'ın Türkiye gezisi ve Türk Afgan ilişkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Asıfi, R. (2019). *Afganistan'da okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilk ve ortaöretim okullarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Dostum, A.J. (2021). *Afganistan'da kız çocuklarının eğitimi ve sorunları (Mezar-i-Şerif Şehri Örneğinde)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Göktaş, T. (2013). *1919 Afgan-İngiliz savaşı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Menteş, O. (2020). *2001 Yılı sonrasında Afganistan'a eğitim alanında yapılan uluslararası yardımlar* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Metin Hülagü, M. (1999). Millî Mücadele dönemi Türk-İslam ülkeleri münasebetleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cild.15, Sayı 45.

Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Mohammadi, A. (2014). Afganistan'ın modernleşmesinde Türkiye'nin rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/5, p. 1599-1611.

Özer, İ. (2013). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk resmî konuğu Afgan Kralı Amanullah Han'ın Türkiye ziyaretinin Türk basınındaki yansımaları (1928). *Elektronik Türkiye Araştırmaları, 8*(11), 279-291.

Öztürk, S., (2015). *11 Eylül saldırıları ve Afganistan müdahalesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Rauf, M.Z., (2016). *2001 sonrası ABD'nin Afganistan'da sosyal ve siyasi hayata etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Shafaq, N. (2016). *1989'da Sovyetlerin çekilmesinden onraki dönemde Afganistan'daki sosyolojik unsurların Afgan siyasetine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Sönmez, V. Alacapınar, F.G. (2013*). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Yahya R.M.Ş. (2017). *Afganistan eğitim sisteminde nitelik sorunun tarihsel, siyasal, ekonomik ve sosyal temelleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, A. (2005). *Afganistan'da kadının sosyal statüsü ve din eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

YÖK TEZ, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp - 01.01.2023

MEB Mesleki Eğitim Merkezlerine Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Çırakların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa DAMAR

Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, mustafa.damar@sbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1435-5975

Osman DOLGUNYÜREK

Millî Eğitim Bakanlığı, osmandolgunyurek@gmail.com ORCID NO:0000-0001-8368-9170

Gönderilme Tarihi: 13.04.2023 Kabul Tarihi: 25.09.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1282607

Atıf: Damar, M. & Dolgunyürek, O. (2023). MEB mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerilerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 53*(244), 1983-2012. DOI: 10.37669/milliegitim.1276403"

Öz

Bu çalışmada 2022-2023 öğretim yılında MEB mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri incelenmiştir. Çalışmada Türkiye'nin yedi coğrafî bölgesinde büyükşehir olan Adana, Ankara, Antalya, İstanbul, Kocaeli, Denizli, Muğla, Diyarbakır, Şanlıurfa, Trabzon, Samsun, Malatya, Van ve Konya illerinde mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan 14 rehber öğretmenin çırakların sosyal becerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış mülakat formu ile gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen verilerden temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda; 14-18 yaş grubu çırakların; iletişim becerileri kapsamında; aile içinde anne babaları ile işyerinde usta öğreticilerle, akranlarla, karşı cinsle ve öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olmadığı genel anlamda iletişim becerilerinin yetersiz olduğu; sorun çözme becerileri ile ilgili olarak yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları bu nedenle sorun çözmede başarısız oldukları, karşılaştıkları sorunların çoğunu şiddet kullanarak çözmeye çalıştıkları, zaman zaman da kendilerine zarar verdikleri; uyum sağlama becerilerinde mesleki eğitim merkezine başladıkları ilk yıllarda uyum sağlama konusunda başarısız oldukları ancak son yıllara doğru nispeten uyum sağlamaya başladıkları; birlikte iş yapma becerilerinde diğer beceri alanlarının aksine bir iş yerinde çalışıyor olmaları nedeniyle başarılı oldukları, iş yerlerinde bu beceri alanını sıkça deneyimledikleri böylece birlikte iş yapma becerilerinin geliştiği; sorumluluk alma becerilerinin duruma göre değişiklik gösterdiği iş yerinde sıkça sorumluluk aldıkları ve karar verdikleri belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *mesleki eğitim merkezi, çırak, sosyal beceri, iletişim, sorumluluk alma, uyum, birlikte iş yapma, sorun çözme*

* Bu makalenin bir kısmı, 13-14 Mayıs 2023 tarihlerinde Istanbul'da düzenlenen Ases IV. International Scientific Research Conference'da özet bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of Social Skills of 14-18 Age Group Apprentices Studying at the Vocational Training Centers of the Ministry of National Education

Abstarct

In this study; social skills of apprentices in the 14-18 age group who study vocational training centers of the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year were examined. In the study; Opinions of 14 guidance teachers working in vocational training centers in Adana, Ankara, Antalya, Istanbul, Kocaeli, Denizli, Muğla, Diyarbakır, Şanlıurfa, Trabzon, Samsun, Malatya, Van and Konya provinces, which are metropolitan cities in seven geographical regions of Turkey, on the social skills of apprentices were obtained. . Themes were formed from the data obtained through the interviews conducted with the semi-structured interview form. In the results of working it has been stated that; 14-18 age group apprentices; within the scope of communication skills; they do not have good communication skills with their parents in the family and with qualified instructors, peers, the opposite sex and teachers in the workplace and generally have insufficient communication skills; they do not have sufficient knowledge and experience in problem solving skills, therefore they are not good at problem solving, they try to solve most of the problems they face by using violence, and sometimes they harm themselves; in their adaptation skills, they failed to adapt in the first years when they started the vocational training center, but towards the last years, they have started to adapt relatively; unlike other skills, they are successful at collaboration because they are working in a workplace, they frequently experience this skill in their workplaces, thus their ability to collaboration skill develops; they often take responsibility and make decisions at work, where their responsibility-taking skills vary depending on the situation.

Keywords: *vocational training center, apprentice, social skills, communication, taking responsibility, adaptation, collaboration, problem solving*

Giriş

Sosyal beceri, yaşamın ilk yıllarında başlayarak yaşam boyu devam eden, aile, arkadaş grubu, okul, iş ortamı, oyun gibi tüm sosyal ortamlarda, bireylerin hayatını olumlu yönde etkileyen ve çevresiyle olumlu iletişim kurmasını, mutlu ve başarılı olmasını sağlayan davranış örüntüleridir (Samancı ve Uçan, 2017). Birlikte yaşanılan çevrede toplumsal olarak kabul gören, çocuğun kendisi ve çevresindekiler için faydalı olacak şekilde davranabilme becerisi sosyal beceridir (Gresham ve Elliott, 1990). Rinn ve Markle (1979) sosyal beceriyi; insanlar arası ilişkiler kapsamında çocukların diğer insanların her türlü tepkilerinden etkilenmelerinin tamamı olarak belirtilmiştir. Kelly'ye (2018) göre sosyal beceri; sosyal iletişim ve kişiler arası iletişim gibi kavramları da içine alır. Sosyal açıdan yeterli olan bireyler sosyal beceriye de sahiptirler. Sosyal beceriler; çocukların diğer çocuklarla daha güçlü bir etkileşim içinde

olması ve sosyal açıdan kabul edilmeyen tepkilerden kaçınmasına imkân verir. Bunlar sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlardır. Alan yazınında sosyal beceriler; bireyin başkaları ile olumlu etkileşimi başlatma ve sürdürme davranışları, sorumluluk alma, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumuyla başa çıkmaya yönelik beceriler, plan yapma ve problem çözme becerileri, kendini kontrol ve atılganlık becerileri şeklinde ele alındığı görülmektedir (Akfırat-Önelan, 2006). Kişinin davranış dağarcığında yeterli düzeyde sosyal davranışın bulunmaması sosyal beceri eksikliği olarak kabul edilir. Bu durum, bireyin normalde gerçekleştirmesi beklenen sosyal beceri davranışları için gerekli ve yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığını gösterir (King, 2000). Christopherson ve VanScoyoc (2008) sosyal beceriler; çocuğun yakın çevresinde bulunanlar, akran grubu, eğitim kurumu, sosyal çevre ve kitle iletişim araçlarından etkilendiği gibi çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ve yaş gibi değişkenlerden de etkilenir.

Davranışsal bir tanımlama yapılacak olursa sosyal beceriler, ortamdan olumlu tepki alındığında artan, olumsuz tepki alındığında ise azalan davranışları kapsar. İletişimin kurulması, etkileşim başlatılması ve göz kontağı kurulması gibi gözlenebilen beceriler olarak da tanımlanabilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004). Ayrıca sosyal beceriler çocukların çevrelerini gözlemesi ve model almasıyla oluşur. Çocuklar, önce davranışları gözlemler sonra uygulamaya başlar (Bandura, 1994). Sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla aynı süreçte kazanıldığında sosyal gelişim alanı güçlenirken kazanılmadığı zaman gruba uymada zorlanma, duygu kontrolünde güçlük, akran ilişkisinde bozulma gibi sorunlar yaşanır. Yaşanan bu sorunlar her çocukta aynı şekilde gerçekleşmez (Yavuzer, 2008). Tralwick-Smith, (2014) sosyal beceriler konusunda sıkıntı yaşayan çocukların, akranlarıyla olumsuz iletişim yaşadıkları, çevreleri tarafından istenmeyen davranışlara sahip oldukları için dışlandıkları, bu tip durumları yaşayan çocukların ise duygusal ve sosyal sorunlu davranışlar geliştirme olasılığının yüksek olduğu bilinmektedir.

Benzer çalışmalarda, sosyal beceri eksikliğinin çocuklukta ve ileri yaşlarda uyum sorunlarına neden olduğu, akran ilişkilerinin çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğu ve eksikliğinde kişiye psikolojik, davranışsal, sosyal alanlarda rahatsızlıklar yaşatabileceği; sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü ve dolayısıyla okul başarısını da engelleyebileceği, akranları

tarafından kabul edilmeyen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları, baskı görmüş ve ihmal edilmiş çocukların sosyal gelişimlerinde sorunlar olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal gelişimi yeterli olan çocuk, içinde yaşadığı topluma uyumlu olur. Çocuklar temel sosyal nitelikleri edinemedikleri takdirde yaşamları risk altına girmektedir (Parker ve Asher, 1987). Çocuğun gerek yakın gerek uzak çevresinde bulunanlarla iyi ilişkiler geliştirebilmesi için belli sosyal becerileri kazanması gerekir.

Sosyal becerileri gelişmiş olan çocuklar çevresine uyum sağlayan, çatışmalardan uzak durmayı başaran, diğer insanlarla iyi iletişim kuran çocuklardır. Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olan çocuklar akranları tarafından dışlanma; evde, okulda, iş yerinde kişiler arası iletişimde zorluklar yaşama gibi pek çok uyum ve davranış problemi yaşayabilirler. Çocukluk çağında yeterince gelişmemiş olan sosyal yeterliliğin ileriki yıllara yansıyan çocukluk çağı suçluluğu, zihinsel gelişimde problem ve olumsuz sosyal davranışların ortaya çıkması gibi birçok olumsuz sonuçları olduğu belirlenmiştir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Bireylerin çevresindeki kişilere ve topluma uyum sağlayabilmeleri için kurallara uyma, olumlu ilişkiler kurma, başkalarına duyarlı olma, olumsuz duygularını kontrol etme gibi sosyal becerilere sahip olmaları gereklidir. Sosyal becerilere sahip bireyler yaşantılarından edindiği bilgilerle başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilirler, iş birliği içerisinde çalışabilirler, yaşamlarında mutlu ve başarılı olabilirler, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyabilirler, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilir ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilirler. Kısacası toplumla bütünleşmeyi ve toplumdaki diğer bireyler tarafından sevilmeyi sağlayan sosyal davranışlar gösterirler (Ceylan, 2009; Gülay ve Akman, 2009; Leungu, 2010).

Bu çalışmada; mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri incelenmiştir. Çırak; ortaokulu tamamladıktan sonra akademik lise eğitimine devam etmek yerine, becerileri ve isteği doğrultusunda mesleki eğitim merkezinin 9. sınıfına kaydolup seçtiği alan dal kapsamında haftada 1 veya 2 gün teorik eğitim alan, diğer günlerde iş yerlerinde usta öğreticileri gözetiminde beceri eğitim alan öğrencidir. Mesleki eğitim merkezinde amaç; usta-çırak ilişkisi yoluyla öğrenciye meslek edindirmektir. Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın (MEMP) diğer programlardan farkı, öğrencilerin beceri eğitimlerini okulda değil işletmelerde almalarıdır.

9 Aralık 2016 tarihinde yayımlanan 6764 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26'ncı maddesinde yapılan değişiklik doğrultusunda Mesleki Eğitim Merkezleri (Çıraklık Eğitimi), zorunlu örgün eğitim kapsamına alınmıştır. Mesleki eğitim merkezleri ile ilgili görevler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Yapılan bu değişiklik ile mesleki eğitim merkezleri yaygın eğitim kurumu olmaktan çıkarak örgün mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında yerini almıştır. Ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 365 adet bağımsız Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) bulunmaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik Anadolu liseleri bünyesinde de Mesleki Eğitim Merkezi Programı (MEMP) uygulanmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören 14-17 yaş grubunda 205.885 erkek, 37.636 kız olmak üzere toplam 243.521 öğrenci bulunmaktadır. Mesleki eğitim merkezinde kayıtlar yıl boyunca devam etmektedir. Dersler okul atölye ve laboratuvarlarında yapılması hâlinde 40 dakika, işletmelerde yapılan uygulama dersleri ise 60 dakikadır. İşletmelerdeki mesleki eğitimin gündüz yapılması esastır. İl istihdam ve MEK kararıyla günde 8 saat ve saat 22.00'ye kadar yapılabilir. Aday çırak ve çırak istihdamı için iş yerinde usta öğretici bulunması şarttır. İşletmelerde beceri eğitimi, staj ve tamamlayıcı eğitim eğitici personel/usta öğreticilerce yaptırılır. İşletmelerde aynı meslek alan/dalında beceri eğitimi gören en fazla 40 kişiden oluşan öğrenci grubu için işletme tarafından en az bir eğitici personel veya usta öğretici görevlendirilir. Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nda (MEMP) 34 alan 184 meslek dalı bulunmaktadır. İşletmelerde mesleki eğitim, staj ve tamamlayıcı eğitim gören öğrenciler, iş yerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar. Mesleki eğitim merkezlerinin 9, 10 ve 11. sınıfında okuyan öğrencilere, yapılacak ödemeler asgari ücretin net tutarının yüzde otuzundan az olamaz. Ancak 12. sınıfta okuyan öğrenciler için ise yüzde ellisinden az olamaz. İşletmelerde mesleki eğitim gören öğrencilerin iş kazası, meslek hastalığı ve hastalık sigortası primleri MEB bütçesine konulan ödenekten karşılanır. Bu sigorta emekliliğe esas teşkil etmez. Mesleki eğitim merkezine devam eden çırak öğrencilerden 11. sınıfın sonunda yapılan kalfalık sınavında başarılı olanlara Kalfalık Belgesi, 12. sınıf sonunda yapılan ustalık

sınavlarından başarılı olan öğrencilere ise Ustalık Belgesi düzenlenmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde diploma fark derslerini alan öğrencilere, Kalfalık ve Ustalık Belgeleri ile birlikte Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Diploması da düzenlenmektedir. Mezun olan öğrenciler işletmelerde kalifiye eleman olarak çalışmakla birlikte bir üst öğrenime de devam edebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan araştırmalar sonucunda mesleki eğitim merkezlerinden mezun olan öğrencilerin % 88'inin kendi alanlarında istihdam olduğu tespit edilmiştir. 3308 Sayılı Kanun'un 11. maddesine göre; aday çırak ve çırak; öğrenci statüsünde olup öğrencilik haklarından yararlanır. Bunlar iş yerinde çalışan işçi sayısına dâhil edilmezler.

Bilgi toplumu çağının gerektirdiği nitelikte iş gücünün yetişmesi günümüz şartlarında zorunludur. Bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmanın yanında iş gücü piyasasında aktif rol almalarını sağlamak adına mesleki eğitim önem arz ettiği gibi bu süreçte çırakların rolü de yadsınamaz. Çünkü çırak olarak meslek hayatına başlayan birey; kalfa, usta, usta öğretici, iş yeri sahibi, işveren gibi geleceğe dönük çeşitli roller ve görevler üstlenmektedir. Çırakların, değişen sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilen becerilerle donatılması bireysel olarak sosyal gelişimlerine katkı sağladığı gibi bunun olumlu toplumsal sonuçlarının olacağı da bilinmektedir. Bu kapsamda çırakların sosyal becerilerinin geliştirilmesi mesleki bakımdan onların daha etkili ve verimli bir meslek mensubu olmalarına büyük destek verecektir. İleriye dönük çırakların sosyal becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikle onların sosyal becerileri ile ilgili durum tespiti yapılması gerekir. Hangi iş kolunda çalışırsa çalışsın çıraklar, toplumun içinde söz konusu mesleği icra etmektedirler ve toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamak zorundalar. Birlikte yaşamanın gereği olduğu gibi mesleklerinde başarılı olabilmeleri için de sosyal becerileri önemlidir. Mesleki eğitim merkezlerinde uygulama ve teoriyi bir arada yürüten çırakların bilgi, beceri ve yetkinliklerine dayalı olarak yetiştirilmeleri ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan çırakların kişisel ve mesleki gelişimleri bağlamında sosyal becerilerinin incelenmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerilerinin, mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan

rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri nasıldır?
2. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların iletişim becerileri nasıldır?
3. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sorun çözme becerileri nasıldır?
4. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların uyum sağlama becerileri nasıldır?
5. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların birlikte iş yapma becerileri nasıldır?
6. Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sorumluluk alma becerileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, bireyin bakış açısına göre deneyimlerini ve algılarını öne çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma desenidir. Bu araştırma deseninde bir durum, olgu ya da olayın gerçek ortamında ve gerçek yaşam deneyimleri çerçevesinde ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur. Bu araştırmalarda bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması, bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb. gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde büyükşehir olan Adana, Ankara, Antalya, İstanbul, Kocaeli, Denizli, Muğla,

Diyarbakır, Şanlıurfa, Trabzon, Samsun, Malatya, Van ve Konya illerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan 14 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak rehber öğretmenlerin seçiminde öncelikle MEB ile UNICEF iş birliğinde 2019 yılında "Psikososyal Destek Modülleri" çalışmasına katılan öğretmenler tercih edilmiştir. Mesleki eğitim merkezinde görev yapan rehber öğretmenler görevleri gereği; meslektaşları ve bire bir çıraklarla çalışıyor olmaları aynı zamanda çırakların ailesi ve usta öğreticileri gibi çıraklarla ilişkili gruplarla da görüştükleri ve onları gözlemledikleri için çıraklarla ilgili en kapsamlı bilgilere ve gözleme sahip olduklarından çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan ve araştırma kapsamına giren rehber öğretmenlerle yapılacak görüşmede kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form çocuk gelişimi, PDR ve mesleki ve teknik eğitim alanında görev yapan üç uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenirliği bakımından çalışma grubuyla benzer özelliklere sahip, üç rehber öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve form son hâliyle uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili olarak Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları ve Bilimsel Yayın Etik Kurulundan 2023/81805 karar sayısı ile Etik Kurul Onay Belgesi alınmış olup araştırmaya katılan rehber öğretmenlerle görüşmeler birer birer gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler zoom uygulaması üzerinden online olarak sesli ve görüntülü bir şekilde yapılmıştır. Her öğretmenle görüşme ortalama 75 dakika civarında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olduğu için araştırmaya katılan rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden aynı anlamı içeren ifadeler verilere göre detaylı bir şekilde incelenerek bu ifadelere kodlar verilmiş ve elde edilen kodlara uygun temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan

temalar yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin isimleri verilmemiş onun yerine kod kullanılmıştır. Gerekli görüldüğü durumlarda doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde; çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin demografik bilgilerine ve bu öğretmenlerin mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Demografik Bilgi Tablosu

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Öğrenim Düzeyi	Hizmet Süresi	Branşı	Mezuniyeti
K1	Kadın	Lisans	15	Rehber Öğretmen	PDR
K2	Erkek	Lisans	18	Rehber Öğretmen	PDR
K3	Erkek	Lisans	29	Rehber Öğretmen	PDR
K4	Erkek	Lisans	25	Rehber Öğretmen	PDR
K5	Kadın	Lisans	11	Rehber Öğretmen	PDR
K6	Kadın	Lisans	10	Rehber Öğretmen	PDR
K7	Erkek	Lisans	28	Rehber Öğretmen	PDR
K8	Kadın	Lisans	25	Rehber Öğretmen	PDR
K9	Kadın	Lisans	16	Rehber Öğretmen	PDR
K10	Erkek	Lisans	26	Rehber Öğretmen	PDR
K11	Kadın	Lisans	12	Rehber Öğretmen	PDR
K12	Erkek	Lisans	21	Rehber Öğretmen	PDR
K13	Kadın	Lisans	15	Rehber Öğretmen	PDR
K14	Kadın	Lisans	8	Rehber Öğretmen	PDR

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 14 rehber öğretmenden 8'i kadın, 6'sı erkektir. Rehber öğretmenlerin tamamı PDR lisans mezunu olup Rehber Öğretmen branşında görev yapmaktadırlar. 10 yıl ve altında hizmeti bulunan 2 öğretmen, 11-15 yıl hizmeti olan 4 öğretmen, 16-20 yıl hizmeti olan 2 öğretmen, 20 yıl ve üzeri hizmeti olan 6 öğretmen vardır.

Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu yapılan analizde; katılımcıların görüşlerine ve vermiş oldukları bilgilere göre mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri ile ilgili temalar belirlenmiştir. Sosyal becerilerle ilgili belirlenen temalar kapsamında kodlar tespit edilerek bir araya getirilmiş, bir bütün olarak tablolaştırılmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Mesleki Eğitim Merkezlerine Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Çırakların Sosyal Becerilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar		Kodlar
1. İletişim becerileri	Aile ile iletişimleri	Aile içi iletişimleri yetersiz. Anne babalarıyla iletişimleri yok. Ailelerin çoğu çocukları anlamıyor. Çıraklar, ailelerinden değer görmüyorlar. Ailelerinden sevgi, ilgi ve destekten yoksunlar. İletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda ailelerinden yeterli destek alamıyorlar. Ailelerinin ve kendilerinin sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlar çırakların iletişim becerilerini geliştirmelerine engel. Çıraklar kendilerini ifade etmekte zorlanmaktalar. Aile içinde haklarını savunamıyorlar. Kelime hazinelerinin kısıtlı olması nedeniyle aile ile iletişimleri yetersiz. Aile ortamları ile yaşadıkları sosyokültürel ortam nedeniyle çırakların aile üyeleri ile iletişimleri istenen düzeyde değil.
	Öğretmenlerle iletişimleri	Öğretmenlerle sağlıklı iletişimleri yok. Okul içerisinde öğretmenlere ağabey, abla, ustam diye hitap edebiliyorlar. Öğretmene nasıl hitap edeceğini bilmiyorlar. Öğretmenlerle günaydın, nasılsınız gibi temel selamlaşmaları yapmıyorlar. "Bir şey sorabilir miyim?" gibi nezaket sözcüklerini kullanmadan ve karşıdaki konuşmasını bitirmeden doğrudan konuşmaya giriyorlar. Öğretmeni dinleme becerisi yok.
	Akranlarıyla iletişimleri	Akranları ile iletişimde çoğunlukla argo kelimeler kullanıyorlar. Küfürleşmeler çok yaygın, konuşmaları, sohbetleri küfür içeriyor, normal bir konuşma tarzları yok. Akranlarıyla paylaşım, iletişim adına çok bir şey yok, dertleşiyorlar daha çok argo konuşarak kelime sarf ediyorlar. Diğer gruplara göre akranları ile iletişimde daha rahat konuşuyorlar. Karşı cinsle iletişimde ciddi bir sıkıntıları yok, arkadaşlık kuruyorlar. Karşı cinsten arkadaşı diğer okul türlerinde öğrenim görüyorsa onlarla iletişimde daha dikkatli olmaya çalışıyorlar. Karşı cinsle iletişim konusunda güvensizler, güven eksikliği hissediyorlar, yeterli değiller. Karşı cinsle iletişimleri mesleklere göre değişiyor. Para kazanmaları nedeniyle kız öğrenciler iletişimde daha açık ve ön alıyorlar. İletişim kurdukları söylenemez, daha çok lügatlarında argo kelimeler var.
	İş yerinde iletişimleri	İş yerinde iletişim iş yerinin geleneklerine göre yapılıyor. İş yeri iletişim konusunda ergeni desteklemiyor. Evde, iş yerinde; sevgi, güven, destek alamayan çocuğun kendini iyi ifade etme sorunu var, bu konuda dezavantajlılar. Usta öğreticileri ile şunu getir, bunu götür şeklinde yetersiz bir iletişimleri var. İş yerinde çekiniyorlar, ustam kızar düşüncesiyle okuldaki kadar iletişimde rahat değiller. İş yerinde hiç konuşmuyorlar, mesleki eğitim merkezinde daha rahat konuşuyorlar.

2. Sorun çözme becerileri	Sorunlarını evde, iş yerinde gördükleri ve öğrendikleri yöntemle çözüyorlar; öğrendikleri yöntem ise genellikle şiddet oluyor. Sorun çözme konusunda bilgi ve birikimleri yetersiz, ne yapacaklarını bilmiyorlar. Sorun çözmede isteksizler, çok içlerine kapanıklar, eksikliklerini bildikleri için sorunlarını şiddetle, bağırıp çağırma ile çözmeye kalkışıyorlar. Okulda karşılaştıkları sorunları çözmekte zorlanıyorlar, ancak iş yerinde daha avantajlılar. İş yerlerinde farklı durumla karşılaşıyorlar, ne yapmaları gerektiğini öğreniyorlar. Bu onların iş yerinde sorun çözme becerilerini geliştiriyor. Çocukların bir kısmı kendine zarar vererek sorun çözmeye kalkışıyor. Sorun çözmede arabesk kültüre sahipler, çözüm üretmekten çok acındırma, isyan boyutundalar. Okulda karşılaştığı sorunu normal yolla çözmüyorlar, önce tartışıyorlar sonra kavga ederek çözmeye çalışıyorlar.
3. Uyum sağlama becerileri	Çocuklar benzer yaşantılara sahip oldukları için bir arada olduklarında ciddi uyum problemi oluşmuyor. Çevreye uyum konusunda diğer okullardaki öğrencilerden çok farkları yok. 9. sınıfta disiplin sorunu yaşadığımız öğrenci 12. sınıfa geldiğinde onunla uyum sorunu yaşamıyoruz. Geldikleri çevre ile okulda ve iş yerinde karşılaştıkları çevre birbirinden çok farklı, bu nedenle uyum zaman alıyor. Erken yaşta çalışmaya başlıyorlar, çalışma şartları ağır, çalışma süreleri uzun, yoruluyorlar, sıkça iş yeri değiştiriyorlar, çevreye uyum sağlayamıyorlar. Usta öğreticisiyle, kalfasıyla duygusal bağ kuranlar çevreye uyum sağlayabiliyorlar. Haftada bir gün okula geliyorlar, çok azı hemen kaynaşabiliyor, uyum sağlayabiliyor. Çevreye uyum sağlayamadıklarından sıkça işyeri değiştiriyorlar. Çevreye uyum sağlamaları konusunda akranları ile hiçbir sıkıntıları yok, zaman zaman akran zorbalığı var. Haklarını bilip sorgulayan, sistemi eleştiren bir yapısı varsa uyum güçleşiyor. 9. sınıfta uyum sağlar gözükürken 11. sınıfa doğru tavır gösteriyorlar.
4. Birlikte iş yapma becerileri	Birlikte iş yapabilme becerileri iyi, iyi koordine olabiliyorlar, birbirlerini yönlendiriyorlar. Ekip ile beraber hareket etme konusunda iyiler. Sınıf içerisinde, sosyal etkinliklerde, sportif etkinliklerde ve iş yerinde grupla bir şeyler yapabilme becerileri iyi. Bu çocuklar ekip çalışmasına yatkın, birlikte iş yapma becerisi yüksek, 11 ve 12. sınıf öğrencileri birlikte iş yapma becerileri kapsamında üniversite öğrencileri dengine gelmiş oluyor. İş yerlerinde birlikte iş yapma becerileri iyi. Ekiple iş yapmada üzerlerine düşeni yapıyorlar, iş yerleri buna zorluyor. İş yerlerinde birkaç kişiyle birlikte çalışıyorlarsa bu beceriyi sağlayabiliyorlar, birbirlerine karşı sorumlulukları var, birlikte hareket edebiliyorlar. Bazı önemli günlerde ve kutlama programlarında birlikte ve iyi bir şekilde iş yapabiliyorlar. Okulda grupla iş yapma söz konusu değil. Akademik başarıları düşük olduğu için akademik çalışmalara grup olarak katılmak istemiyorlar. Grupta bir lider, alfa varsa birlikte çalışmayı yürütebiliyorlar, yoksa yapamıyorlar, kargaşa hâkim oluyor.

5. Sorumluluk alma becerileri	Okul içerisinde bir sorumluluk verdiğimizde yerine getiriyorlar, öğretmenlerin verdiği görevleri hakkıyla yerine getiriyorlar. İş yerlerinde iyi bir şekilde sorumluluk alıyor ve yerine getirebiliyorlar. Sorumluluk almak için karar verme becerisi gerekiyor, bu konuda çok yeterli değiller, kendilerine güvenmiyorlar. Sorumluluk alınca kendini gerçekleştirebileceğini, bunu deneyebileceğini ve keyif alabileceğini, mutlu olacağını biliyorlar. Bu nedenle sorumluluk alma ve yerine getirme becerileri çok iyi. Sorumluluk alma konusunda diğer okullara devam eden öğrencilerden çok daha iyiler. Bireysel anlamda iş yerlerinde sorumluluk alıyorlar ve yerine getiriyorlar. Okul içinde akademik çalışmalarda sorumluluk almaktan kaçıyorlar. Sorumluluk alma becerileri sorumluluk alanına, aile yapılarına göre değişiyor. Kimileri ailelerinin geçim sorumluluğunu üstlenmiş durumda ancak aynı öğrenci sınava gelirken kalemini ve silgisini getirme sorumluluğunu yerine getirmiyor. Çocuklar iş yaşamının içinde oldukları için bu beceriyi diğer okullara devam eden akranlarına göre daha erken kazanıyorlar. Zaten iş yerine karşı bir sorumlulukları var, Ahilik kültürü ile de yetişmiş olmaları sorumluluk alma becerilerini geliştiriyor. Sorumluluk alıyorlar ancak önce usta öğreticilerin elinde şekilleniyorlar. Zamanla iş yerini aile olarak kabulleniyorlar, ücret alıyor, ücret almaları sorumluluk alma becerilerini geliştiriyor.

Tablo 2'de verilen; mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerilerine ilişkin katılımcı görüşlerine göre çırakların sosyal becerileri ile ilgili beş tane ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; çırakların iletişim becerileri, sorun çözme becerileri, uyum sağlama becerileri, birlikte iş yapma becerileri ve sorumluluk alma becerileridir. Yine katılımcıların görüşlerine göre çırakların iletişim becerileri ana teması ile ilgili alt temalar belirlenmiştir. Çırakların iletişim becerileri ile ilgili alt temalar; aile içi iletişim, öğretmenlerle iletişim, akranlarla iletişim, iş yerinde iletişim şeklindedir. Her bir tema ve her bir alt tema ile ilgili katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlar da Tablo 2'de açık bir şekilde belirtilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında 14-18 yaş arası çırakların sosyal becerileri incelenmiştir. Söz konusu yaş aralığı gelişim dönemi olarak ergenlik dönemini içermektedir. Birey, ergenlik döneminde çocukluktan yetişkinliğe geçerken bir dizi biyolojik ve psikolojik değişimle karşı karşıyadır. Aile ve arkadaş ilişkilerinde değişimlerin yaşandığı, özerklik ihtiyacının da belirgin şekilde öne çıktığı önemli bir dönemdir. Özellikle bu dönemde toplumsal ilişkiler, toplumsal uyum sosyal gelişimin göstergeleridir. Sosyal beceriler de bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkileyen, bireyin mutlu ve başarılı olmasını sağlayan becerileri kapsar. Sosyal becerisi gelişmiş olan çocuklar çevresiyle uyumlu, çatışmalardan uzak duran, insanlarla iyi iletişim kuran bireylerdir. Çocuklarda sosyal beceriler yetirince gelişmemişse akranları tarafından dışlanır; evde, okulda, iş yerinde iletişim sorunları ile

birlikte uyum sorunları gibi bir dizi sorunla karşılaşır. Kocabaş ve Akkök (2007) sosyal beceriler; dinleme, girişken olma, duyguları ifade edebilme, başarısızlıklarla başa çıkma, atılgan olma, sosyal ilişki başlatma, karşı cinsle ilişkileri geliştirme, paylaşma ve grupta sorumluluk alma şeklindedir. Özabacı (2006) aile içi ilişki, ailenin sosyoekonomik durumu, kardeşlerin etkisi, anne-çocuk bağlılığı, kültürel değerler ve ailenin sosyal becerileri ergenlerin sosyal becerilerini etkileyen faktörler olarak ifade etmiştir. Alan yazınındaki bu bilgiler ile araştırma bulguları tutarlıdır. Şöyle ki araştırmaya katılan K4 çırakların iletişim becerileri ile ilgili olarak "Ailelerinden sevgi, ilgi ve destekten yoksunlar, iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda ailelerinden yeterli destek alamıyorlar." görüşünü belirtmiştir. Bu durumun sonucu olarak K1 ve K3, 14-18 yaş grubu çırakların "Aile içi iletişimleri son derece az, anne babalarıyla iletişimleri yok." görüşünü bildirerek söz konusu tutarlılığı destekledikleri söylenebilir. K1, bu tutarlığı başka türlü ifade ederek "Ailesi ile iletişimleri iyi olan öğrenciler %5, diğer %95'inin aile içi iletişimleri iyi değil." görüşünü belirtmiştir. Bu konuda K10 "Aile ortamları ile yaşadıkları sosyokültürel ortam nedeniyle aile bireyleri ile iletişimleri istenen düzeyde değil." görüşünü belirterek çırakların iletişim becerilerine ailenin etkisini ifade etmiştir. Yine bu bağlamda çırakların sosyal becerilerine etki eden aile faktörünü katılımcılardan K1 "Bu çocuklar ailelerinden değer görmüyorlar." şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu ile Güngör ve Kaytez (2014) ergenin aile içinde kabul görmesi, olumlu etkileşim kurması, değerli hissetmesi toplumsal uyumun oluşması için önemlidir görüşü ile tutarlıdır. Ailede değer görmeyen çırakların aile içi iletişim becerilerinin iyi derecede olması beklenemez. Bu bulguyu doğrulayan bir örnek yine araştırmaya katılanlar tarafından ortaya konulmuştur: K1, "Geçen hafta bir öğrenci görüşmesinde çocuğa velisinin ne iş yaptığını sordum. Babasının ne iş yaptığını bilmiyor. Hiç bir şey konuşmuyor musun? diye sorduğumda, "ben babamı sabahtan sabaha görüyorum" diye cevap verdi. Çocuk sabah evden çıkıyor işe gidiyor, akşam eve geç geliyor ve odasına giriyor, aile çocuğu önemsemiyor, çocukla iletişim kurmuyor." K1'in vermiş olduğu yaşanmış örnekte görüldüğü gibi, çırakların aileler tarafından önemsenmediği, bunun sonucu olarak iletişim kurma ihtiyacı duymadıkları, aileleri tarafından çırakların desteklenmedikleri anlaşılmaktadır. Ergenlik döneminin gelişim özelliği gereği ailesini küçükseme ve onlardan uzaklaşma çabaları da

çırakların aile içi iletişimden olumsuz etkilenmelerine neden olabilir. Aileleri tarafından yeterli destek sağlanmadığı için çırakların gerek araştırma bulguları gerekse alan yazınıyla tutarlı bir şekilde sosyal becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Anne babaların kendi aralarındaki iletişimleri, çocuklarına yönelik davranışları ve genel olarak aile içi iletişim çocukların sosyal becerilerini doğrudan etkiler. Aile ortamında anne baba arasında yaşanabilecek iletişim problemleri çocukları da olumsuz etkiler. Ailelerin çocuğa karşı sosyal ve duygusal olarak da sorumlulukları bulunmaktadır. Çocuklarla birlikte zaman geçirme, paylaşma, yardımlaşma, çocuğa iletişim fırsatı verme, fikirlerine saygı duyma bunlardan bazılarıdır. Anne babaları tarafından yeterince sevgi, ilgi gösterilmeyen, desteklenmeyen çocukların başta iletişim becerileri olmak üzere sosyal becerileri yeterince gelişemeyebilir. 14-18 yaş grubunda bulunan çırakların ergenlik döneminde olmaları nedeniyle Buist vd. (2002) ebeveyne bağlanma azalmakta ve bunun yerine akranlara ve başka yetişkinlere bağlanma gözlenmektedir. Araştırma bulgularında; K1 ve K2 "Diğer gruplara (anne-baba, öğretmen, usta öğretici) göre akranları ile iletişimde daha rahat konuşuyorlar." görüşünü belirtmişlerdir. Bu bulgu, alan yazınıyla tutarlıdır. Ancak çıraklar, akranlarıyla daha rahat iletişim kurmakla birlikte K1, K2, K6; "Akranları ile iletişimde çoğunlukla argo kelimeler kullanıyorlar, küfürleşmeler çok yaygın. Konuşmaları, sohbetleri hep küfür içeriyor, normal bir konuşma tarzları yok." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum çırakların akranlarıyla daha rahat iletişim kurmalarına rağmen, konuşma içerikleri onların iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek içerikten yoksun olduğunu göstermektedir ve doğal olarak diğer gruplarla iletişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu durumu K8 şu şekilde belirtmiştir: "Çocukların çok iletişim kurdukları söylenemez, daha çok lügatlarında argo kelimeler var." Bu bağlamda K8 ve K10 ise "Akranlarıyla iletişim adına çok bir şey yok, dertleşiyorlar, daha çok argo konuşarak kelime sarf ediyorlar." görüşünü belirtmişlerdir.

Çırakların karşı cins ile iletişimleri konusunda K4, K6, ve K8; "Karşı cinsle iletişim konusunda güvensizler, güven eksikliği hissediyorlar, yeterli değiller." görüşünü bildirmişlerdir. Fakat karşı cinsten çırak olmayan arkadaşı, Anadolu lisesi gibi diğer okul türlerinden birine devam ediyorsa durum farklılık göstermektedir. Bu durumu K5 şu şekilde belirtmektedir: "Karşı cinsten arkadaşı diğer okul türlerinde öğrenim görüyorsa onlarla iletişimde

daha dikkatli olmaya çalışıyorlar." Bu durum göstermektedir ki çırakların çevresinde bulunan insanlar, onların iletişim şekillerini belirleyebiliyor. Çırakların aile ortamı, arkadaş grubu, iş yerinde de aynı iletişim biçimi özelliklerini gösterdiği anlaşılmaktadır. K4, bu durumu destekleyen bir görüş bildirmiştir: "İş yerinde iletişim iş yerinin geleneklerine göre yapılıyor, ergeni desteklemiyor." Çırakların ailede ve akran grubunda iletişim becerilerinin yetersizliği onlara verilen desteğin yetersizliğine bağlanırken aynı durum iş yerine de yansımaktadır. İş yerinde özellikle usta öğretici ile iletişimdeki yetersizliğini K4; "Evde, iş yerinde sevgi, güven, destek alamayan çocuğun kendini iyi ifade etme sorunu var, bu konuda dezavantajlılar." şeklinde belirtmiştir. Buna ilave olarak iş yerinde çırakların iletişimini etkileyen başka unsurları da dile getiren katılımcılar olmuştur. K10; "İş yerlerinde çekiniyorlar, ustam kızar düşüncesiyle okuldaki kadar rahat değiller." İş yerlerinde çırakların çok sınırlı iletişim fırsatları olduğunu bu kısıtlılığın iletişim becerilerine olumsuz etkisini K1, K2, K3 şöyle belirtmişlerdir: "Usta öğreticileri ile şunu getir, bunu götür şeklinde yetersiz bir iletişimleri var."

Ailede, akran grubunda, iş yerinde çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan, çıraklardaki yetersiz iletişim becerileri, haftada sadece bir gün devam ettikleri mesleki eğitim merkezlerinde de benzer özellikler göstermektedir. Yeterli destek alamadıkları için iletişim becerileri yetersiz olan çırakların mesleki eğitim merkezinde bulunan öğretmenlerle de iletişimleri sorunludur. K1, K2, K5 ve K6 çırakların, öğretmenlerle iletişimleri konusunda görüşleri şöyledir: "Öğretmenlerle sağlıklı iletişimleri yok, okul içerisinde öğretmenlere ağabey, abla, ustam diye hitap edebiliyorlar, öğretmene nasıl hitap edeceğini bilmiyorlar." Temel iletişim becerilerinden yoksun olduklarına dair K10 ve K6'nın görüşleri şöyledir: "Öğretmenlerle günaydın, nasılsınız gibi temel selamlaşmaları yapmıyorlar." Temel beceriler noktasında durum böyle olunca çıraklardan daha ileri seviyede iletişim becerileri beklenemeyeceği söylenebilir. Bu durum onların günlük yaşantılarına olumsuz yansıdığı gibi mesleki yaşamlarına da olumsuz yansıyabilir. Çünkü iletişimde konuşma becerisinden önce dinleme becerisi gelir. Aslında toplumda yaygın düşünce dinleme becerisi için bir eğitime gereksinim olmadığı, dinleme becerisinin kendiliğinden gelişeceğidir.14-18 yaş grubu çırakların bulundukları yaşlara kadar dinleme eğitimi konusunda rol model olacak çevrelerinde yeterli nitelikte insan bulunmaması nedeniyle dinleme becerileri de gelişmemiştir.

Bu durumu destekleyen görüşü K10 belirtmiştir: "Öğretmenlerin konuşmasını dinleme becerisi yok." Dinleme becerisi olmadan iletişimi sürdürmek mümkün değildir.

14-18 yaş grubu çırakların ergenlik döneminde olmaları nedeniyle gelişim özellikleri, bu dönemde içinde bulundukları ortamlar ve yaşanılan değişiklikler, psikolojik durumlar dikkate alındığında iletişim becerilerindeki yetersizlikler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. İletişim yetersizliklerinin kısmen nedenlerini belirten katılımcılar da olmuştur. Çırakların aile ortamında, akran grubunda, mesleki eğitim merkezinde ve iş yerinde karşı karşıya olduğu durumlar ve yaşam tarzları iletişim becerilerini desteklemekten çok iletişim sorunları ortaya çıkarmaktadır. Aksüt ve Batur (2007), ergenin iletişim ve sosyal yaşama dâhil olma ihtiyaçları göz ardı edildiğinde iletişim problemlerinin varlığı kaçınılmaz olmaktadır. Aile bireyleri arasında karşılıklı değer verme, saygı ve birbirine zaman ayırmanın olduğu ailelerde daha olumlu iletişim kurulabilmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı bozulan aile ilişkilerinin olduğu bir ortamda bunu sağlamak mümkün olamaz. Bozkurt (2000) ergenle iletişim problemlerinin bir kısmı, kuşak çatışmasından kaynaklanmaktadır. Kuşak çatışması, ergenler ve yetişkinler arasında iletişim kopukluğundan doğmaktadır.

14-18 yaş grubu çırakların haftada 1 ya da 2 gün mesleki eğitim merkezlerinde teorik eğitim görmeleri, haftanın diğer 5-6 günü iş yerinde çalışıyor olmaları ve bunu sabah erken saatte başlayıp geç saate kadar sürdürmeleri, kimi zaman haftada bir gün bile izin kullanamamaları, çalışma şartlarının zorluğu, aile ile yeterli zaman geçirememeleri ve aileden iletişim becerileri konusunda destek alamamaları gibi birçok etkenin bir araya gelmesi ile iletişim becerilerinde yetersizlik yaşadıkları söylenebilir.

Bireyin sosyal becerilerin gelişmiş olması aynı zamanda onun sorun çözme becerilerinin de gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. İnsanlarla kolay iletişim kurabilen, stresli yaşam olayları karşısında dayanıklılık sergileyebilen, zorluklarla mücadele edebilen bireyler karşılaştıkları sorunları da çözebilecek yeterliliktelerdir. Sorun çözme becerisi gelişmiş bireyler olaylar karşısında sakin kalmayı başararak sorunla başa çıkabilmektedir. Erözkan (2009); Suzanne (2020) çevreleriyle sağlıklı iletişim kuran ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan bireylerin kendilerini güven içinde hissettikleri ve bu güven ortamında

olayları olması gerektiği şekliyle değerlendirebildikleri bilinmektedir. Bu nedenle sorun çözme becerilerinin gelişimi için iletişim becerileri çok önemli rol oynamaktadır. İletişim becerilerinde yetersizlik yaşayan bireylerin sorun çözme becerilerinde de sıkıntı yaşamaları beklenirken yaşam doyumlarının da yüksek olma ihtimali azalmaktadır. Serin ve Derin (2008) yaptıkları çalışmada, problem çözme becerisini yüksek algılayan bireylerin kişiler arası ilişkilerde daha aktif olduğu ve akademik açıdan daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Alan yazınında yer alan bilgilerle bu araştırmada elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Araştırmaya katılanlar, çırakların sorun çözme becerilerinin yetersizliği ile ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. K4 ve K10 "Sorun çözme konusunda bilgi ve birikimleri yetersiz, ne yapacaklarını bilmiyorlar." şeklinde ifade edilmiştir. Sorun çözme konusunda ne yapacaklarını bilmeyen ve tecrübe sahibi olmayan çırakların iletişim becerilerinde olduğu gibi yetersizliklerinin katılımcılar tarafından belirtilmesi yine farklı katılımcıların görüşleriyle desteklenmektedir. Sorun çözme becerileri deneyimleyerek geliştirilen bir beceri alanıdır. Bu konuda bilgisi olmayan, yetersiz olan ve neyi nasıl yapacağı konusunda aile ve çevresi tarafından desteklenmemiş olan çırakların bu beceri alanıyla ilgili durumlarının nasıl olacağı öngörülebilir. Katılımcılardan K5 ve K11'in bu konuda görüşleri şöyledir: "Sorun çözmede isteksizler, çok içlerine kapanıklar, eksikliklerini bildikleri için sorunlarını şiddetle, bağırıp çağırma ile çözmeye kalkışıyorlar. Herhangi bir konuda yeterli bilgi ve deneyimi olmayanların o konu alanı ile ilgili isteksiz olmaları beklenen bir durumdur. Çıraklarda da durum böyledir ve katılımcı görüşleri birbirini doğrulamaktadır. Günlük yaşamda sorunla karşılaşan çırağın ön bilgi ve deneyimlerinin olması hâlinde sorun çözmeye istekli olması ve sorunla başa çıkması beklenir ancak bunlardan yoksun olması sorun çözmede isteksiz olmasına ve kaçma davranışı göstererek içine kapanmasına neden olabilir. Sorun çözme becerileri konusunda yetersiz olan ve yine de sorunla mücadele etmek isteyen çırakların ise uygun yöntem bilmedikleri, yanlış davranışlar sergilediklerine dair katılımcı görüşleri vardır. Katılımcılardan K1 ve K7 bu konuda; "Sorunlarını evde, iş yerinde gördükleri ve öğrendikleri yöntemle çözüyorlar, öğrendikleri yöntem ise şiddet." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların bu görüşlerini destekleyen başka görüşler de vardır. K10, "Okulda karşılaştığı sorunu normal yolla çözmüyorlar, önce tartışıyorlar sonra kavga ederek çözmeye çalışıyorlar." şeklinde görüş bildirerek diğer katılımcıların görüşlerini teyit

etmiştir. Çırakların karşılaştıkları sorunları genel olarak şiddetle çözme yolunu tercih ettikleri katılımcılar tarafından belirtilmiş olmakla birlikte bu şiddet her zaman karşıdaki bireye zarar vermeye yönelik olmayıp kendisine zarar verme şeklinde de görülmektedir. K7 bu durumu şu şekilde belirtmiştir: "Çocukların bir kısmı kendine zarar vererek sorun çözmeye kalkışıyor." Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere çırakların sorun çözme konusunda genel olarak şiddeti çözüm yolu olarak kullandıkları ve bunu zaman zaman kendilerine yönelik de uyguladıkları anlaşılmaktadır. Sorun çözme konusunda çırakların ortama bağlı olarak farklı davranış sergiledikleri yönünde görüş belirten katılımcılar da vardır. Çırakların haftanın 5-6 günü, günde en az 8 saat olacak şekilde iş yerinde bulunmaları doğal olarak iş yerinde karşılaşacağı çeşitli sorunlara yönelik deneyim kazandıkları ve iş yerindeki sorunlara karşı sorun çözme becerilerinin daha iyi durumda olduğu ifade edilmiştir. K6'nın bu konudaki görüşü şöyledir: "Okulda karşılaştığı sorunları çözmekte zorlanıyorlar, ancak iş yerinde daha avantajlılar."

14-18 yaş grubunda mesleki eğitim merkezlerine devam eden çırakların ergenlik döneminde bulunuyor olmaları ve gelişim özellikleri bakımından bulundukları ortama uyum sağlamaları önemlidir. Bu konuda Gesell; 11-15 yaş grubundaki ergenlerin daha asi ve tartışmacı olduklarını, 12 ve 16 yaş grubundakilerin ise kısmen daha uyumlu olduklarını belirterek ergenlerin farklı yaşlardaki duygusal değişimlerine dikkat çekmiştir (Rice ve Dolgin, 2008). Çırakların insanlarla sosyal ilişkilerinin nasıl olduğunun göstergelerinden biri onların aile içi ilişkileri ve aile ortamına uyumlarıdır. Çünkü çırakların çevreye uyum becerileri ile ilgili durumları, onların yaşamın başlangıcından itibaren bu konudaki kazanımlarına ve öğrenmelerine bağlıdır. Aynı zamanda aile, okul, akran grupları kitle iletişim araçları bunu etkileyen etmenlerden bazılarıdır ve en önde geleni de ailedir. Çünkü Kulaksızoğlu'na (2000) göre çocuk aile içinde sergilenen sosyal davranışları yansıtır. Bu konuda ailenin iyi örnekler sergilemesi ve çocuğu desteklemesi uyum becerilerinin gelişmesini sağlar. Çırakların genel özellikleri itibariyle bu destekten yoksun oldukları yukarda katılımcı görüşleriyle ortaya konulmuştur. Tüm bu olumsuzluklara rağmen çırakların çevresine uyum sağlaması ve denge kurması gerekmektedir. Çünkü Canbay'a (2010) göre ergenlikte geliştirilen uyum becerileri yaşanılacak zorlukların üstesinden gelmede ve olgunlaşmada önem taşımaktadır. Uyum becerileri yüksek olanlar, sosyal etkileşimlerden

güç kazanmış olup sosyal gelişimsel görevlerini başarmış olacaktır. Yavuzer'e (1996) göre uyum, genelde bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Alan yazınında bilgilerle araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Şöyle ki araştırma bulgularında çırakların uyumları ile ilgili olarak farklı görüşler belirtilmiştir. Bu konuda K7, "Erken yaşta çalışmaya başlıyorlar, çalışma şartları ağır, çalışma süreleri uzun, yoruluyorlar, sıkça iş yeri değiştiriyorlar çevreye uyum sağlayamıyorlar." Bu görüşü destekleyen K7 de benzer görüş belirtmiştir: "Çevreye uyum sağlayamadıklarından sıkça iş yeri değiştiriyorlar. Bu görüşlerin aksi görüş belirten K1 bu konuyla ilgili olarak "Çocuklar benzer yaşantılara sahip oldukları için bir arada olduklarında ciddi uyum problemi oluşmuyor." görüşünü bildirerek çırakların akranları arasında uyum problemleri yaşamadıklarını ifade etmiştir. Uyumla ilgili olumlu görüş sayılabilecek bir ifade K5 tarafından belirtilmiştir: "9. sınıfta disiplin sorunu yaşadığımız öğrenci 12. sınıfa geldiğinde onunla uyum sorunu yaşamıyoruz." Bu görüşe göre çırakların zaman içinde çevreye uyum sağlamada gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yine bu görüşü destekleyecek şekilde çıraklarda uyumun zaman aldığını K6 belirterek şöyle ifade etmiştir: "Geldikleri çevre ile okulda ve iş yerinde karşılaştıkları çevre birbirinden çok farklı, bu nedenle uyum zaman alıyor." Çırakların çevreye uyumları ile ilgili Anadolu lisesi gibi diğer okul türlerine devam eden öğrencilerle kıyaslama yapan K4'ün bu konudaki görüşü şöyledir: "Çevreye uyum konusunda diğer okul öğrencilerinden çok farkları yok."

Başkalarıyla başarılı ve iyi bir şekilde çalışmayı sağlayan iş birliği becerileridir. Bu beceriler grupta bulunanların farklı bakış açılarını anlamayı, grupta bulunan herkesin önceliklerini yönetmeyi ve ekibin güvenilir bir üyesi olmayı ve ekibin beklentilerini karşılamayı kapsar. Johnson & Johnson'a (2009) göre etkili iş birliği; sosyal becerilerini, grup başarısını ve ilişkilerini geliştirebilen yetenekli grup arkadaşlarına bağlıdır. Leman ve Tenenbaum (2013) iş birliğinin, ergenlerin günlük yaşamda grup bilgilerini, sosyal dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarına yönelik yararlı bir tanı aracı olabileceğini belirtmişlerdir. Ergenlerin deneyimleri, bilgi, beceri ve sahip oldukları değerleri onların iş birliği becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Ergenlerde iş birliği becerilerinin gelişimi; diğer beceri alanlarından özellikle iletişim becerileri, olumlu ilişkiler kurma, sağlıklı ve adil rekabet yoluyla

geliştirilebilir. Aynı zamanda iş birliği becerilerinin içerisinde; sorumluluk alma, karar verme gibi beceriler de yer almaktadır. Bu nedenle; ergenlerin karşıdakini dinleme, fikirleri başkalarıyla paylaşma, farklı bakış açılarına ve başkalarına saygı gösterme, ortak bir noktada buluşma, birlikte çözümleri belirleme ve ortak kararlara göre hareket etmeleri önemlidir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan sosyal becerilerin tamamı ekiple iş yapabilme becerilerinde kullanılan beceri alanlarıdır. İletişim becerileri, sorun çözme becerileri, uyum sağlama becerileri, sorumluluk alma becerileri ekiple iş yapabilme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Şayet bu beceri alanlarında yeterlilik söz konusu ise bu yeterliliği 14-18 yaş grubu çıraklar ekiple iş yapabilme becerilerine de transfer edebileceklerdir. Bu bağlamda çırakların birlikte iş yapabilme becerileri konusunda katılımcılar ittifakla olumlu görüş belirtmişlerdir. Çırakların iletişim becerilerindeki, sorun çözme ve uyum becerilerindeki yetersizliklere karşılık birlikte iş yapabilme becerilerinin iyi olduğu bu beceri alanının gelişmiş olduğu yönünde görüşler vardır. Katılımcılardan K1, K4, K5 ve K9 çırakların birlikte iş yapabilme becerileri ile ilgili olarak "Birlikte iş yapabilme becerileri iyi ve iyi koordine olabiliyorlar, birbirlerini yönlendiriyorlar." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yine bu görüşü destekleyen K4 ayrıca çırakların, "Ekip ile beraber hareket etme konusunda iyiler. Sınıf içerisinde, sosyal etkinliklerde, sportif etkinliklerde ve iş yerinde grupla bir şeyler yapabilme becerileri iyi." şeklinde görüşüne ekleme yapmıştır. Çırakların çalışmış oldukları iş yerlerinde birden fazla çalışan elemanın bulunması ve yapılan işlerin genelde koordineli bir şekilde gerçekleşmesi nedeniyle zorunlu olarak iş yerlerinin ve usta öğreticilerin çıraklara bunu öğretmek ve çıraklardan istemek durumunda kaldıklarını K6 şu şekilde belirtmiştir: "İş yerlerinde birlikte iş yapma becerileri iyi. Ekiple iş yapmada üzerlerine düşeni yapıyorlar, iş yerleri buna zorluyor." Diğer beceri alanlarına göre birlikte iş yapabilme becerisinde çırakların Anadolu liseleri gibi diğer okullara devam eden akranlarından daha iyi oldukları şeklinde hatta üniversite öğrencileri seviyesinde olduklarını K5 şöyle belirtmiştir: "Bu çocuklar ekip çalışmasına yatkın, birlikte iş yapma becerisi yüksek, 11 ve 12. sınıf öğrencileri birlikte iş yapma becerileri kapsamında üniversite öğrencileri dengine gelmiş oluyor." Çırakların birlikte iş yapabilme becerilerinde iyi olmalarını sadece iş yerinde iyi oldukları anlamı çıkartılmaması gerektiğini, gelişmiş olan bu beceri alanını çırakların mesleki eğitim merkezlerinde de

sergilediklerini K8 şu şekilde belirtmektedir: "Bazı önemli günlerde ve kutlama programlarında birlikte ve iyi bir şekilde iş yapabiliyorlar." Bu görüşte olmayan ve aksi görüşünü şu şekilde belirten K10 çırakların birlikte iş yapabilme becerileri ile ilgili olarak "Okulda grupla iş yapma söz konusu değil, akademik başarıları düşük olduğu için akademik çalışmalara katılmak istemiyorlar." şeklinde ifade etmiştir. Çırakların akademik başarılarının düşük olması, okulu sevmemeleri gibi nedenlerden dolayı ders çalışmaktan hoşlanmadıkları, bunun sonucu olarak okulda verilen akademik çalışmalara isteksizce katılmak istemeleri bu durumla tutarlı bir şekilde örtüşmektedir. K10 bu görüşünü şu şekilde detaylandırıyor: "Öğrenci diyor ki hocam bize ders vermeyin ne verirseniz verin yapalım. İsteyin akşama kadar inşaatta çalışalım ama bana ders anlatma, bana matematik anlatma, edebiyat anlatma diyor. Ben meslek lisesinden buraya gelirken bunun için geldim, orada okumadım, okuyamadım, başarısız oldum, okumak da istemiyorum, dersle ilgim yok diyor." Bu kadar açık şekilde düşüncelerini öğretmeni ile paylaşan çıraktan, mesleki eğitim merkezinde grupla da olsa akademik çalışmalar yapmasını beklemek, yerine getirilmesi güç bir istektir.

Sosyal beceriler arasında sorumluluk alma becerisi önemli bir beceri alanıdır. İş hayatına katılan 14-18 yaş grubu çırakların icra ettikleri meslekleri ve iş yerindeki görevleri nedeniyle sorumluluk alma konusu daha önem kazanmaktadır. Alan yazınında bu konunun önemi vurgulanmaktadır. Çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte yetişkinlere bağımlılıktan bağımsızlığa geçiş, sorumluluk alma ve kendi başına karar verme çabasında artış gözlenir (Wise, 2000; Santrocak, 2012). Ergenin bağımsızlık kazanma isteği, sorumluluk alma ve tek başına karar vermesi, onların yetişkinlere göre daha kolay risk alma davranışları göstermelerine neden olmaktadır (Bülbül ve Doğan, 2016). Çocuklukta olduğu gibi kontrolü tamamen elinde tutmaya çalışan ebeveynler, baskıcı, otoriter ya da zaman zaman ilgisiz veya reddedici disiplin yaklaşımlarıyla ergenin yaşam alanını sınırlandırırlar. Ergenin ihtiyaçlarını dikkate almayarak onlarla daha fazla çatışma yaşamaktadır. Bu durumda bağımsız davranması, sorumluluk alması engellenen ergen, öfke gibi saldıran tepkilerle ya da yetişkinlerin isteklerini sorgulamadan kabullenen, boyun eğen pasif kişilik tepkileriyle karşılık vermektedir (Aydın, 2004). Alan yazınında yer alan bilgilerle çırakların sorumluluk alma becerilerine ilişkin araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Şöyle ki çırakların sosyal

beceriler arasında sorumluluk alma becerilerinin gelişmişliği ve bu beceri alanında durumlarının iyi olduğuna ilişkin katılımcılar görüş bildirmişlerdir. K2'nin, çırakların sorumluluk alma becerilerine ilişkin görüşü şu şekildedir: "İş yerlerinde on numara beş yıldız diyebileceğimiz şekilde çok harika sorumluluk alıyorlar." K4 ve K5 ise kıyaslama yaparak "Sorumluluk alma konusunda diğer okullara devam eden öğrencilerden çok daha iyiler." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu kıyaslama ile görüşlerini pekiştiren katılımcılar, bu görüşlerini destekleyen gerekçe de belirtmişlerdir. Çırakların sorumluluk alma motivasyonlarının gerekçesini K4 şöyle belirtmiştir: "Sorumluluk alınca kendini gerçekleştirebileceğini, bunu deneyebileceğini ve keyif alabileceğini, mutlu olacağını biliyorlar. Bu nedenle sorumluluk alma ve yerine getirme becerileri çok iyi." Sorumluluk alma sadece iş yerinde yerine getirilen bir beceri olmayıp mesleki eğitim merkezinde de çırakların benzer davranışlar sergilediklerini K1 şu şekilde belirtmiştir: "Okul içerisinde bir sorumluluk verdiğimizde yerine getiriyorlar, öğretmenlerin verdiği görevleri hakkıyla yerine getiriyorlar." Yine çırakların birlikte iş yapabilme becerilerinde açıklanan gerekçelere dayanarak akademik çalışmalarda sorumluluk alma konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcı da bulunmaktadır. K7'nin bu konudaki görüşü şöyledir: "Okul içinde akademik çalışmalarda sorumluluk almaktan kaçıyorlar." Genel itibariyle çırakların sorumluluk alma ve yerine getirme konusunda iyi olduklarını katılımcılar belirtmiştir. Çırakların çalışıyor ve para kazanıyor olmaları nedeniyle aile yapılarına göre değişmekle birlikte çırakların çoğunun ailelerinin geçim sorumluluğu gibi önemli bir sorumluluğu üstlenmiş oldukları söylenebilir. K9 ise çırakları diğer okullara devam eden akranlarıyla şu şekilde kıyaslayarak görüş belirtmiştir: "Çocuklar iş yaşamının içinde oldukları için bu beceriyi diğer okullara devam eden akranlarına göre daha erken kazanıyorlar. Zaten iş yerine karşı bir sorumlulukları var, Ahilik kültürü ile de yetişmiş olmaları sorumluluk alma becerilerini geliştiriyor." Bu konuda iş yerlerinin ve usta öğreticilerin etkisini göz önünde bulundurmak gerekir. Her konuda olduğu gibi usta öğreticiler çıraklar için bir rol modeldir. K11 bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "Sorumluluk alıyorlar ancak önce usta öğreticilerin elinde şekilleniyorlar. Zamanla iş yerini aile olarak kabulleniyorlar, ücret alıyor, ücret almaları sorumluluk alma becerilerini geliştiriyor."

Sonuç

14-18 yaş grubu çırakların, aile, iş ortamı, yaşadıkları sosyokültürel ortam ve akran çevresinden sosyal beceriler konusunda yeterli destek alamadıkları, genel itibariyle nitelikli çevreye sahip olmadıkları için sosyal becerileri yeterli düzeyde deneyimleyemedikleri ve çevrelerinde nitelikli rol modellerin bulunmadığı görüşleri belirtilmiştir. Çırakların çalışma şartları dikkate alındığında; genel itibariyle haftanın bir günü mesleki eğitim merkezine devam ettikleri, geri kalan günlerde iş yerinde çalıştıkları, çalışma şartlarının zor olduğu, bir kısmının haftada bir gün bile izin kullanamadığı gibi şartlara bağlı olarak sosyal becerilerini geliştirme olanaklarından ve zamanından yoksun oldukları ifade edilmiştir. Çırakların 14-18 yaş grubu olarak ergenlik gelişim döneminde oldukları ve bu dönemin özellikleri nedeniyle bazı sorunlarla da karşı karşıya oldukları bu durumun sosyal becerilerini etkilediği anlaşılmaktadır. 14-18 yaş grubu çıraklar, yukarıda sayılan gerekçelerden dolayı dezavantajlı grup olarak belirtilmiştir.

Bu bağlamda; 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri ile ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlara göre iletişim becerileri kapsamında; aile içinde anne babaları ile iş yerinde usta öğreticilerle, akranlarla ve karşı cinsle aynı zamanda mesleki eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olmadığı genel anlamda iletişim becerilerinin yetersiz olduğu; sorun çözme becerileri ile ilgili olarak yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları bu nedenle sorun çözmede başarısız oldukları, karşılaştıkları sorunların çoğunu şiddet kullanarak çözmeye çalıştıkları zaman zaman kendine zarar vererek çözmeye çalıştıkları; çevreye uyum sağlama becerilerinde mesleki eğitim merkezine başladıkları ilk yıllarda uyum sağlama konusunda başarısız oldukları ancak son yıllara doğru nispeten uyum sağlamaya başladıkları; birlikte iş yapabilme becerilerinde diğer beceri alanlarının aksine bir iş yerinde çalışıyor olmaları nedeniyle iyi durumda oldukları, iş yerlerinde bu beceri alanını sıkça deneyimledikleri böylece birlikte iş yapabilme becerilerinin geliştiği; sorumluluk alma becerilerinin duruma göre değişiklik gösterdiği, iş yerinde sıkça sorumluluk aldıkları ve karar verdikleri ancak mesleki eğitim merkezinde sorumluluk almaktan çekindikleri buna rağmen çoğu çırağın ailelerini geçindirme sorumluluğunu üzerlerine alarak diğer okullara devam eden akranlarına göre sorumluluk alma becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Öneriler

Mesleki eğitim merkezlerine devam eden 14-18 yaş grubu çırakların sosyal becerileri ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

1. Haftanın bir günü devam ettikleri mesleki eğitim merkezlerindeki sürenin en az iki gün olarak düzenlenmesi.
2. Mesleki Eğitim Merkezi Programlarında çırakların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin konulması ve mevcut derslerde de çırakların aktif olarak sosyal becerilerini kullanmalarının sağlanması.
3. Mesleki eğitim merkezlerinde sosyal, kültürel, sportif etkinliklere ağırlık verilmesi.
4. Çırakların iş yerlerinde çalışma sürelerinin azaltılarak kendilerine zaman ayırmalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanınması.
5. İş yerlerinde çalışma sürelerinin gözden geçirilerek süre aşımlarının engellenmesi ve çıraklara kendilerine ayıracak zaman sağlanması.
6. İş yerlerinde çıraklardan sorumlu olan usta öğreticilere verilen iş pedagojisi eğitimine çırakların sosyal becerilerine olumlu katkı sağlayacak içeriklerin eklenmesi.
7. İş yeri ortamının mesleki eğitim verebilecek asgari donanım ve güvenliği kapsamında bulunan sosyal ve psikolojik risk etmenleri bakımından uygunluğunun sağlanması.

Kaynakça

Aksüt, M., ve Batur, Z. (2007, 31 Ocak-2 Şubat). İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci [Sözlü bildiri]. *IX. Akademik Bilişim Konferansı.* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi* Atlas Yayıncılık (2. Baskı).

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. V. S. Ramachaudran (Edt.). New York: Academic Press.

Bozkurt, E. (2000). Bireylerin iletişim sorunları ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/16.htm.

Buist, L., Dekovic, M., Meeus, W., and Van Aken, M. A. G. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence, 31*: 167-176. DOI:10.1023/A:1015074701280

Bulut Serin, N., ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-18.

Bush, Y. R. (2001). *Bonding and attachment.* Trafford Publishing.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bülbül, S., ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *59*, 31-36

Caldarella, P., and Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*, 265-279.

Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Christopherson, E., and VanScoyoc, S. M. (2008). *Strategies for teaching important social skills to young children.* http://www.dbpeds.org/articles/detail.cfm?TextID=132

Colmar, R. A., and Thompson, R. A. (2002). Attachment security and the problem-solving behaviors of mothers and children. *Merrill- Palmer Quarterly, 48*(4).

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba-çocuk iletişimi.* Nobel Yayıncılık.

Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D.A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler.* Epsilon Yayınevi.

Çiftçi, İ., ve Sucuoğlu B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi.* Kök Yayıncılık.

Elliott, S.N., Barnard, J., and Gresham, F.M. (1989). Preschoolers' social behavior: teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *7*, 223-234.

Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 543-551.

Gresham, F M., and Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system.* MN: Circle Pines, AGS.

Gülay, H., ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Pegem Yayıncılık

Güngör, A, A., ve Kaytez, N. (2014). *Ailede iletişim ve çocuk üzerindeki etkileri*. A. Güngör (Edt.) Hedef Yayıncılık.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38,* 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kelly, A. (2018). *Social skills: developing effective ınterpersonal communication*. Routledge.

King, R. (2000). *Classroom-based social skills training as primary prevention in kindergarten: teacher ratings of social fuctioning*. [Ph. D. Thesis]. University of Misouri.

Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi* (3. Baskı). Remzi Kitabevi.

Leman, P., and Tenenbaum, H. (Eds.) (2013). *Gender and Development* (Current Issues in Developmental Psychology) 1st Edition. Psychology Press.

Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong. *Early Child Development and Care*. 1-14.

Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F., ve Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *5*(3), 367-385. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/360180

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi 1*(1), 39-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253627

Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 163-179.

Özeke Kocabaş, E., ve Akkök, F. (2007). Comparing students in the international bacholar and the regular lycee program on the family communication patterns and the social skills acquired. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *3*(27), 157-164. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21447/229780

Parker, G., and Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357-389.

Rice, F. P., and Dolgin, K. G. (2008). *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture* (12th ed.). Pearson.

Rinn, R.C., and Markle, A. (1979). *Modification of social skill deficits in children*. In A. S. Bellack & M. Heren (Eds.). Research and Practice in Social Skills Training. Plenum.

Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *21*(1), 281-288. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/35347/425790

Santrocak, J. W. *(2012). Ergenlik Adolescence.* (Çev. Edt. Didem Müge Siyez). Nobel Yayıncılık.

Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal becerileri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Simpson, J., and Rholes, S. (1998). *Attachment theory and close relationship*. The Guilford Press.

Suzanne, R., Ariel, F., and Mackenzie, F. (2020). Look who's talking: A survey of pediatric program directors on communication skills education in pediatric residency programs. *Academic Pediatrics. 20*(1), 9-13.

Tralwick-Smith, J. (2014). *Early childhood development.* (Çev. Akman, B.) Nobel Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç.* 8. Basım. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H.(2008). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Wise, I. (2000). *Adolesence*. Karnac Books.

Üniversite Öğrencilerinin Problemli Sosyal Medya Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat TOPAL[1], Şirin KÜÇÜK-AVCI[2], Aslıhan İSTANBULLU[3]

[1] Dr., Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, mtopal@sakarya.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5270-426X

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, sirinavci@akdeniz.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5518-0542

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, aslihan.babur@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1778-859X

Gönderilme Tarihi: 04.03.2023 Kabul Tarihi: 17.05.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1260083

Atıf: "Topal, M., Küçük-Avcı, Ş. ve İstanbullu, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 53(*244), 2013-2044. DOI: 10.37669/milliegitim.1260083"

Öz

Sosyal medya, dünyamızı her açıdan değiştirmiştir. Sosyal medya eğlence, bilgi paylaşımı, oyun ve dünyanın her yerinden insanlarla iletişim sağlayarak hayatımızı zenginleştirirken özellikle üniversite öğrencileri için sosyal bir soruna dönüşebilmektedir. Öğrenciler sosyal medya kullanımını kontrol edemediklerinde günlük hayatta olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durum literatürde "Problemli Sosyal Medya Kullanımı" olarak ifade edilmektedir. Bu makalenin amacı problemli sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yıllık kullanım ve günlük kullanım miktarı) incelenmesidir. Çalışmada nicel desenlerden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu Amasya Üniversitesinde ön lisans ve lisans eğitim düzeyinde ve farklı bölümlerde öğrenim gören 507 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Demografik Bilgiler Formu ve Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Veriler tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklemler için t-testi kullanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal medya kullandığı bulunmuştur. 18-25 yaş aralığındaki öğrenciler diğer yaş gruplarına göre daha fazla sosyal medya kullanmaktadır. Çalışmada öğrencilerin farklı eğitim düzeylerinde olmalarının, problemli sosyal medya kullanımını etkilemediği bulunmuştur. 6-8 yıldır sosyal medya kullanan öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek problemli sosyal medya kullanımına sahip olarak görülmüştür. Bunun yanında, günlük sosyal medya kullanımı 6 saat ve üzeri olan öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek problemli sosyal medya kullanımına sahip olarak belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, problemli sosyal medya kullanımına sahip olan belli bir grubun demografik özellikleri ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışma özellikle gençlerin problemli sosyal medya kullanımı ile ilgili farkındalık oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *problemli sosyal medya kullanımı, sosyal medya, demografik değişkenler*

Investigation of University Students' Problematic Social Media Use in Terms of Various Variables

Abstract

Social media has changed our world in every aspect. While social media enriches our lives by providing entertainment, information sharing, games and communication with people from all over the world, it can turn into a social problem, especially for university students. When students cannot control their social media use, they may face negative consequences in daily life. This situation is expressed as "Problematic Social Media Use" in the literature. The aim of this article is to examine problematic social media use in terms of various variables (gender, age, education level, annual use and daily use). In the study, the survey model was used from quantitative designs. The study group was determined by convenience sampling method. The study group consist of 507 students who are studying at associate and undergraduate education levels in different departments at Amasya University. The data were collected with the Demographic Information Form and Social Media Disorder Scale. SPSS 25 program was used in the data analysis. The data were analyzed using one-way ANOVA and t-test for independent samples. As a result of the analysis, it was found that women use social media more than men. Students between the ages of 18-25 use social media more than other age groups. In the research, it was found that students are at different levels of education does not affect the problematic social media use. Students who have been using social media for 6-8 years were found to have higher problematic social media use than others. In addition, students with daily social media use of 6 hours or more were determined to have higher problematic social media use than others. In the light of these findings, the demographic characteristics of a certain group with problematic social media use were revealed. It is thought that the study will contribute to raising awareness about problematic social media use, especially among young people.

Keywords: *problematic social media use, social media, demographic variables*

Giriş

İnternet kullanılabilirlik, anlık erişilebilirlik ve anonimlik gibi insanoğlunun yaşamında bugüne kadar görülmeyen benzersiz özellikleriyle bireylerin yaşamına girmiştir (Greenfield, 1999). İnternetin en önemli ürünlerinden biri hiç şüphesiz sosyal ağlar ve sosyal medyadır. 2021 yılında dünya üzerinde 5,22 milyar insanın (dünya nüfusunun yüzde yaklaşık yüzde 66,6'sı) mobil telefon kullandığı, 4,20 milyar kişinin (dünya nüfusunun yüzde yaklaşık yüzde 53'ü) ise sosyal medya kullanıcısı olduğu belirtilmektedir (We Are Social, 2021). Avrupa'da yaşayan 16-74 yaş aralığındaki bireylerin nüfusa göre sosyal medya kullanım oranı %57 ile dünya ortalamasının biraz üzerindedir (Eurostat, 2021). Türkiye'de ise bu oranın %70,3 ile Avrupa ve dünya ortalamasının da üzerinde olduğu gözlenmektedir (We Are Social, 2021). Özellikle Twitter, Facebook, Instagram ve WhatsApp'ın başını çektiği

bu sosyal ağlar, anlık olarak iletişim kurma, yaşamlarındaki gelişmeleri diğer kişilerle paylaşma, deneyimleri ya da bilgileri ile ilgili gönderiler oluşturma imkânları ile insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır.

Sosyal medyanın ortaya çıkması ile birlikte gerçekleştirilen ilk çalışmalar sosyal medyanın öznel iyi oluş ve arkadaşlık kalitesi bakımından olumlu etkilerinin olabileceğini göstermiştir (Wang vd., 2014). Ancak zamanla ortaya çıkan çalışmalar durumun farklı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal medyanın gereğinden fazla (Blackwell vd., 2017; Liu ve Ma, 2019; Boustead ve Flack, 2021) ve kontrolsüz kullanılması ile (Fioravanti vd., 2021) sosyal medyanın bu olumsuz etkileri ortaya çıkabilmekte ve problemli sosyal medya kullanımına neden olabildiği bilinmektedir (Van Den Eijnden vd., 2010; Yang, Liu ve Wei, 2016). Ayrıca son zamanlarda yapılan çalışmalar, çevrim içi sosyal medyanın karanlık bir yönünün olduğunu; sahte haberler ile çevrim içi dedikoduların kurumlar, markalar ve bireyler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir (Talwar vd., 2019; Tandon vd., 2021). Buna ilave olarak Andreassen (2015) internet teknolojisinin olmadığı tarihlerde sosyal ağlar birçok insan tarafından iyi ve yararlı bir sosyal etkinlik olarak deneyimlenmesine rağmen, toplumlardaki bazı insanları olumsuz etkileyen bir olgu olduğundan bahsetmektedir. Çünkü sosyal ağlar bu insanları sosyal ağlardan uzak kaldıklarında bazı fırsatları kaçıracakları korkusuyla bu sosyal ağlara yönlendirmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017). Bu durum internet üzerindeki sosyal ağlarda da kendisini olumsuz etkilerle göstermektedir.

Problemli sosyal medya kullanımı, bireylerin günlük yaşamına olumsuz etkiler oluşturmasına rağmen bireylerin sağlıksız ve aşırı sosyal medya kullanma durumu olarak tanımlanmaktadır (Franchina vd., 2018). Andreassen ve Pallesen'e (2014) göre problemli sosyal medya kullanımı, kişinin kendi sosyal medya kullanımında günlük yaşamda olumsuz sonuçlara yol açan öz düzenleme eksikliği olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara bakıldığında sosyal medya kullanımının kontrolsüz ve aşırı olması ortak nokta olarak görünmektedir. Bunun dışında bazı araştırmacılar problemli sosyal medya kullanımının bağımlılık olabileceğini de belirtmiştir (Kuss ve Griffiths, 2011). Çünkü problemli sosyal medya kullanımı davranışı gösteren bazı bireylerin, bazı bağımlılık türlerinde görülen semptomları da gösterdiği ifade edilmektedir (Müller vd., 2016; Su vd., 2020). Fakat bunun yanında bazı araştırmacılar ise problemli sosyal medya kullanımının "sosyal ağ kullanım

bozukluğu" olabileceğini iddia etmiştir (Montag vd., 2019). Tanımlamalar üzerinde farklı görüşler olmasına karşın aşırı ve kontrolsüz sosyal medya kullanımının yaşamımız üzerinde ciddi olumsuz etkileri vardır. Literatürde sosyal medya bağımlılığı (Su vd., 2020) ve problemli sosyal medya kullanımı (Franchina vd., 2018) sık sık yakın anlamda birbirlerinin yerine kullanılan değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı önemli araştırmalar, sosyal medya kullanımının bağımlılık olarak kişilerin öz bildirimlerine dayalı ölçme araçları ile tanımlanmasının doğru olmadığını ifade etmekle birlikte klinik araştırmaların bağımlılık olarak ifade edilebilecek kullanımın sanıldığından daha düşük oranda olduğunu belirtmektedir (Griffiths, Kuss ve Demetrovics, 2014). Ülkemizde de üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar sosyal medya bağımlılığının sanıldığı kadar yüksek oranda olmadığını, ancak problemli sosyal medya kullanımının daha yaygın olduğunu göstermektedir (Aktan, 2018; Karadağ ve Akçınar, 2019; Özdemir, 2019). Bu çalışmada da problemli sosyal medya kullanımı tercih edilmiştir.

Alan yazınında gerçekleştirilen çalışmalar problemli sosyal medya kullanımının güvensiz (Lin, Ko ve Wu, 2011) ve kaygılı bağlanma tarzı (Hart, Nailling, Bizer ve Collins, 2015), düşük öznel iyi oluş (Satici, 2019), düşük öz saygı ve yaşam doyumu (Samaha ve Hawi, 2017), uykusuzluk hastalığı (Lin vd., 2021), depresyon semptomları (Shensa vd., 2017), nomofobi (Ayar vd., 2018), akıllı telefona gömülüp yanındakiler ile ilgilenmeme davranışı (phubbing) (Fang vd., 2020), güncel gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMo-Fear of Missing out) (Franchina, 2018) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bazı çalışmalar, problemli sosyal medya kullanımının öz-düzenleme (Durak, 2018), akademik performans (Lee vd., 2012; Al-Menayes, 2015; Khan, 2018), okul tükenmişliği (Walburg vd., 2016) ve akademik erteleme (Al Shaibani, 2020) gibi değişkenlerle olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim dünyada sosyal medya kullanım oranları da en yüksek kullanım oranının 25-34 yaş ve 18-24 yaş aralığında olduğu bilinmektedir (We Are Social, 2021). Ayrıca özellikle üniversite öğrencileri arasında problemli sosyal medya kullanımının oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Hou vd., 2019; Alaika, Doghmi ve Cherti, 2020; Çimke ve Cerit, 2021).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımının cinsiyet (Özdemir, 2019; Baş ve Diktaş, 2020),

yaş (Baz, 2018; Demir Türkdoğan, 2019), eğitim düzeyi (Demir Türkdoğan, 2019; Aktan, 2018), sosyal medya kullanım deneyimi (Aktan, 2018; Demir Türkdoğan, 2019) ve günlük sosyal medya kullanım (Uslu, 2016; Bilgilier, 2018) süresi gibi değişkenlerle ilişkisinin sık sık incelendiği görülmektedir. Bazı araştırmalar kadınların (Simsek vd., 2019; Çimke ve Cerit, 2021) bazı araştırmalar ise erkeklerin (Altin ve Kivrak, 2018) daha yüksek problemli sosyal medya kullanımına sahip olduğunu ifade etmekle birlikte üniversite öğrencilerinin %50'den fazlasının problemli sosyal medya kullanımı belirtilerini gösteren aşırı kullanım davranışları gösterdiği belirtilmektedir (Alaika vd., 2020). Bununla birlikte bazı çalışmalarda yaşa bağlı problemli sosyal medya kullanımı değişkenlik göstermezken (Baz, 2018) bazı çalışmalarda 19 yaş altı ve 25 yaş üstü üniversite öğrencilerinde problemli sosyal medya kullanımı diğer yaş gruplarına göre yüksek bulunmuştur (Tutgun Ünal, 2015; Demir Türkdoğan, 2019). Problemli sosyal medya kullanımı ve eğitim düzeyi araştırmaları incelendiğinde ise bazı çalışmalarda birinci sınıf öğrencilerinin diğer düzeylere göre daha yüksek bulunurken (Demir Türkdoğan, 2019) bazı çalışmalarda farklı bölümde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıkların olduğu ifade edilmiştir (Tutgun Ünal, 2015; Coşar ve Gedik, 2021). Üniversite öğrencileri arasında problemli sosyal medya kullanımının en çok araştırıldığı değişkenler arasında günlük sosyal medya kullanım süresi ve sosyal medya kullanım deneyimi değişkenleridir. Araştırmalar en az 4 yıl ve üzeri sosyal medya kullanım deneyimine sahip olan üniversite öğrencilerinin daha az kullananlara göre daha yüksek problemli sosyal medya kullanımı olduğunu göstermektedir (Tutgun Ünal, 2015; Aktan, 2018; Demir Türkdoğan, 2019). Üniversite öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım süresi ve problemli sosyal medya kullanımı arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Uslu, 2016; Aktan, 2018, Özdemir, 2019) ve günlük en az bir saat kullanımın problemli sosyal medya kullanımına yol açabileceği ifade edilmektedir (Tutgun Ünal, 2015; Demir Türkdoğan, 2019). Bu çalışmanın amacı ise üniversite öğrencileri arasında problemli sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çünkü üniversite öğrencileri arasındaki problemli sosyal medya kullanım düzeylerinin bununla ilgili demografik değişkenlerin incelenmesine yönelik araştırmalar, risk altındaki grupların belirlenmesi, aşırı kullanımı azaltmak için etkili müdahalelerin geliştirilmesine yardımcı olabilecek çıkarımlar

yapmamızı sağlama potansiyeline sahip olması bakımından önemlidir (Elhai, vd., 2018). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda ise aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

Üniversite öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımı,

- Cinsiyet
- Yaş
- Eğitim düzeyi,
- Sosyal medya kullanım deneyimi,
- Günlük sosyal medya kullanım süresi

açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel desen olarak ele alınan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir konu ya da olay hakkında katılımcı görüş, ilgi, tutum gibi özellikleri belirlemek amacıyla büyük çapta örneklemin kullanıldığı araştırmalar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022) olup geçmişte ya da hâlen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu, Amasya Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 507 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu demografik bilgileri Tablo 1 (yaş, yıllık sosyal medya kullanımı ve günlük sosyal medya kullanım saati), Şekil 1 (kullanılan sosyal medya çeşidi) ve Tablo 2' de (bölüm) sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

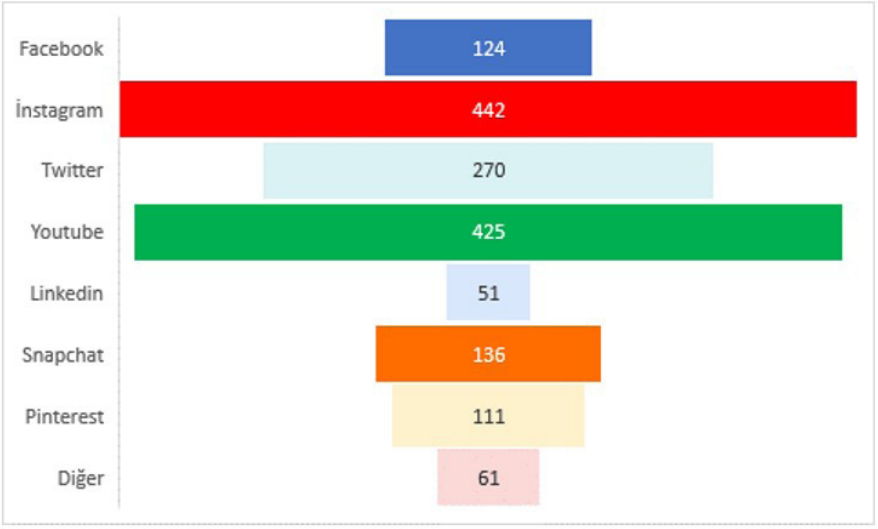
Cinsiyet	Yaş					Sosyal Medya Kullanımı (Yıl)				Sosyal Medya Kullanımı (Saat)			
	18-21	22-25	26-30	31-34	35-	0-2	3-5	6-8	9 +	0-2	3-5	6-8	9 +
Kadın	263	77	4	4	5	51	114	150	38	15	17	3	6
Erkek	90	36	8	8	12	5	28	52	59	27	24	7	8
Toplam	353	113	12	12	17	56	142	212	97	42	41	10	14

Tablo 1'de görüldüğü üzere 507 öğrenciden 353'ü kadın, 154'ü erkektir. Öğrencilerin yaş grupları incelendiğinde 18-21 yaş arası 353 öğrenci (263 K, 90 E), 22-25 yaş arası 113 öğrenci (77 K, 36 E), 26-30 yaş arası 12 öğrenci (4 K, 8E), 31-34 yaş arası 12 öğrenci (4 K, 8E) ve 35 ve üzeri 17 öğrenci (5 K, 12 E) bulunmaktadır. Çalışma grubunda 56 öğrenci (51 K, 5 E) en fazla 3 yıldır sosyal medya kullanmaktadır. 142 öğrenci (114 K, 28 E) 3-5 yıl, 212 öğrenci (150 K, 52 E) 6-8 yıl ve 97 öğrenci (38 K, 59 E) ise 9 yıldan fazla süredir sosyal medya kullanmaktadır. Çalışma grubunun gün içinde sosyal medya kullanımı incelendiğinde 42 öğrenci (15 K, 27 E) 3 saate kadar, 41 öğrenci (17 K, 24 E) 3-5 saat arasında, 10 öğrenci (3 K, 7 E) 6-8 saat arasında ve 14 öğrenci tarafından (6 K, 8 E) ise 9 saatten fazla kullanıldığı görülmektedir. Çalışma grubunun kullandıkları sosyal medya türleri Şekil 1' de sunulmuştur.

Şekil 1' e göre çalışma grubu sosyal medya araçlarından sırasıyla en fazla Instagram (442), Youtube (425), Twitter (270), Facebook (124), Pinterest (111), Snapchat (136), Linkedin (51) ve diğer (Discord, Spotify, WhatsApp, TikTok vb.) (61) araçları kullanmaktadır.

Şekil 1

Çalışma Grubunun Kullandığı Sosyal Medya Araçları



Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyi / Bölümler	Cinsiyet		Toplam
Ön lisans	K	E	
Acil Durum Afet Yönetimi, Ameliyathane hizmetleri, Aşçılık, Bankacılık ve Sigortacılık, Bilgisayar Destekli Tasarım, Bilgisayar Programcılığı, Büro Yönetimi, Çağrı Merkezi ve Hizmetleri, Elektrik, Engelli Bakım ve Rehabilitasyon, Fizyoterapi, Gıda Kontrol İşletme, Grafik Tasarım, Halkla İlişkiler, Harita ve Kadastro, Havacılık Yönetimi, İlk ve Acil Yardım, İnternet ve Ağ Teknolojileri, İnşaat Teknolojisi, Laborant ve Veteriner Sağlık, Mekatronik, Mimari Restorasyon, Moda Tasarım, Muhasebe, Optisyenlik, Otomasyon, Posta Hizmetleri, Raylı Sistemler, Sağlık Bilgi Sistemleri, Sivil Savunma ve İtfaiyecilik, Şehir ve Bölge Planlama, Tıbbi Sekreter, Dokümantasyon, Basın Yayın, Yerel Yönetimler, Yönetim ve Bilişim Sistemleri	108	62	170
Lisans – Lisansüstü	Cinsiyet		Toplam
	K	E	
Mütercim Tercümanlık, Besyo, Beslenme ve Diyetik, Bilgisayar Mühendisliği, Biyoloji, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Ebelik, Türk Dili ve Edebiyatı, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Hemşirelik, İlahiyat, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İktisat, İşletme, Maliye, Kamu Yönetimi, Makine Mühendisliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Moleküler Tıp, Okul Öncesi Öğretmenliği, Odyoloji, Özel Eğitim, PDR, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türkçe Öğretmenliği, Yenilenebilir Enerji Uygulamaları	245	92	337
Toplam	353	154	507

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 170'i (108 K, 62 E) ön lisans, 337'si (245 K, 92 E) lisans ve lisansüstü programlarında eğitim görmektedir. Lisansüstü programlarından katılımcılar

az olduğundan (Moleküler Tıp = 2, Yenilenebilir Enerji Uygulamaları = 2) lisans ve lisansüstü programları birleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgiler Formu ve Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği (SMBÖ) kullanılmıştır.

Demografik Bilgiler Formu: Çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, bölüm, kullanılan sosyal medya araçları, sosyal medya kullanım süreleri (kaç yıldır kullanıcı oldukları) ve sosyal medyaya günlük ne kadar süre ayırdıkları bilgisi yer almaktadır.

Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği (SMBÖ): Ölçek Van den Eijnden vd. (2016) tarafından geliştirilmiş ve Savcı, Ercengiz ve Aysan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek problemli sosyal medya kullanımını ölçmeyi amaçlamaktadır. SMBÖ 5'li Likert yapıda, 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Yapılan çalışmada SMBÖ Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı üç farklı örneklemde hesaplanmış ve katsayıların kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (0,81; 0,76 ve 0,82). Bu çalışmadan elde edilen veri üzerinde yapılan SMBÖ Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı değeri 0,77 olarak hesaplanmıştır. SMBÖ test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,50 olarak saptanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bu sonuçlar SMBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler gerekli izinlerin alınmasının ardından Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi aracılığı ile demografik bilgiler formu ve SMBÖ çevrim içi ortama aktarılmış ve gönüllü olan 739 öğrenciden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından veri seti SPSS 25 programında düzenlenmiş ve boş değerler, uç değerler veri setinden temizlenerek 507 veri analize dâhil edilmiştir. Ardından normallik koşulunu sağlama durumunu incelemek amacıyla basıklık (Kurtosis), çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

SMBÖ Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

SMBÖ Ölçeği	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
	16,04	4,16	,179	-,934

Tablo 3'te görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık indeksleri ±2 sınırları içinde yer aldığından (Tabachnick ve Fidell, 2013; Can, 2018) veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın alt problemleri için parametrik testler kullanılmış olup Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Sorularına Göre Belirlenen Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	*Kullanılan veri analizi*
Yaş faktörünün öğrencilerin sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Tek Yönlü Anova
Cinsiyet faktörünün öğrencilerin sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Bağımsız örneklem t -testi
Eğitim düzeyinin öğrencilerin sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Bağımsız örneklem t-testi
Sosyal medya kullanım sürelerinin (yıllık) öğrencilerin sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Tek Yönlü Anova
Gün içinde sosyal medya kullanım sürelerinin öğrencilerin sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Tek Yönlü Anova

Araştırma sorusu 1, 4 ve 5 için ANOVA, 2 ve 4 için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derecede etkili olduğunu göstermek amacıyla ANOVA için Eta kare (η2), bağımsız örneklem t-testi için Cohen d değeri verilmiştir. Eta kare değeri 0.01 ise küçük etki, 0.06 ise orta düzeyde etki ve 0.14 ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 2017). Cohen d değeri 0.2 ise küçük etki, 0.5 orta etki ve 0.8 olması büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1992).

Etik Kurul İzni

Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığının 05/05/2021 tarihli ve 34 sayılı toplantısındaki 08 No.lu karar ile etik kurul onay belgesi alınarak çalışma yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırma soruları dikkate alınarak bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet Faktörünün Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerinin problemli sosyal medya kullanımları üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyetin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik İlişkisiz T-Testi Tablosu

Gruplar	N		S	sd	t	p
Kadın	353	16,49	4,159	505	3,71	0,000*
Erkek	154	15,01	4,003			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğrencilerin problemli sosyal medya kullanımı puan ortalaması ile ($\bar{x}$=16,49) erkek öğrencilerin problemli sosyal medya kullanımı puan ortalaması ($\bar{x}$=15,01) arasında kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(505)=3,71, p<.05]. Bu durumda farkın etki büyüklüğü hesaplandığında (Cohen's d = 0.03) kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal medya kullandığı ancak bu farkın düşük düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yaş Faktörünün Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin yaşlarının problemli sosyal medya kullanımları üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yaş Faktörünün Öğrencilerin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik ANOVA Tablosu

Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2
18-21 (Grup 1)	353	16,48	4,139	Gruplar Arası	485,1	4	121,3	7,34	,000	1-4* 1-5* 2-4* 2-5*	0.05
22-25 (Grup 2)	113	15,71	4,159								
26-30 (Grup 3)	12	15,08	3,605	Grup İçi	8289	502	16,5				
31-34 (Grup 4)	12	12,83	2,290								
35 + (Grup 5)	17	12,06	2,749	Toplam	8774,1	506					

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-502)} = 5,781; p < 0,05$]. Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Dunnett T3) testi sonucunda bu farkın Grup 1-4, Grup 1- 5, Grup 2 -4 ve grup 2- 5 arasında olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde bu farkın Grup 1 ($\bar{X}$ =16,48) ile 4 ($\bar{X}$= 12,83) ve Grup 1 ($\bar{X}$=16,48) ile 5($\bar{X}$ =12,06) arasında Grup 1 lehine; Grup 2 ($\bar{X}$ = 15,71) ile 4 ($\bar{X}$= 12,83) ve Grup 2 ($\bar{X}$ = 15,71) ile 5 ($\bar{X}$ = 12,06) arasında Grup 2 lehine olduğu gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0.05) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005, s.156).

Eğitim Düzeyinin Öğrencilerin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin eğitim düzeylerinin problemli sosyal medya kullanımları üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Eğitim Düzeyinin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik T-Testi tablosu

Gruplar	N		S	sd	t	p
Ön Lisans	170	15,73	4,17	346,4	-1,194	,233
Lisans	337	16,20	4,15			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımı puan ortalaması ile ($\bar{x}$ =15,73), lisans öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımı puan ortalaması ($\bar{x}$ =16,20) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [$t_{(346,4)}$= -1,194, p>0.05].

Sosyal Medya Kullanım Sürelerinin (Yıllık) Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Yıllık sosyal medya kullanım süreleri farklı olan çalışma grubunun, problemli sosyal medya kullanım ortalama puanları ANOVA ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sosyal Medya Kullanım Sürelerinin (Yıllık) Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı Üzerin Etkisine Yönelik ANOVA Tablosu

Yıl	N		ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2
0-2 (Grup 1)	56	14,44	3,841	Gruplar Arası	517,7	3	172,56	10,513	,000	1-3* 2-3* 3-4*	0.06
3-5 (Grup 2)	142	15,68	4,169								
6-8 (Grup 3)	212	17,16	3,920	Grup İçi	8256,4	503	16,41				
9 + (Grup 4)	97	15,06	4,269	Toplam	8774,1	506					

*p<.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere sosyal medya kullanım sürelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-503) = 10,513; p<0,05]. Ortalamaları kıyaslanan 4 gruptan en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) testi sonucunda bu farkın Grup 1 - 3, Grup 2 - 3 ve Grup 3 - 4 arasında olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde bu farkın Grup 1 ($\bar{x}$ =14,44) ile 3 ($\bar{x}$ =17,16) arasında Grup 1 lehine; Grup 2 ($\bar{x}$ =15,68) ile 3 ($\bar{x}$ =17,16) arasında Grup 3 lehine ve Grup 3 ($\bar{x}$ =17,16) ile 4 ($\bar{x}$ =15,06) arasında ise Grup 3 lehine olduğu gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0.06) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Gün İçinde Sosyal Medya Kullanım Sürelerinin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Günlük sosyal medya kullanım süreleri farklı olan çalışma grubunun problemli sosyal medya ortalama puanları ANOVA ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sosyal Medya Kullanım Sürelerinin (Günlük Saat) Öğrencilerin Problemli Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Etkisine Yönelik ANOVA Tablosu

Saat	N		ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2
0-2 (Grup 1)	202	14,22	3,87	Gruplar Arası	1178,5	3	392,85	26,016	,000	1-2* 1-3* 1-4*	0.15
3-5 (Grup 2)	238	16,99	3,92								
6-8 (Grup 3)	58	18,15	3,77	Grup İçi	7595,5	503	15,10				
9 + (Grup 4)	9	18,00	3,77	Toplam	8774,1						

*p<.05

Tablo 9'da görüldüğü üzere günlük sosyal medya kullanım sürelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-503) = 26,016; p<0,05]. Ortalamaları kıyaslanan 4 gruptan en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı farkın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) testi sonucunda bu farkın grup 1 ile 2, 1 ile 3 ve 1 ile 4 arasında olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde bu farkın Grup 1 ($\bar{x}$ =14,22) ile 2 ($\bar{x}$ =16,99) arasında Grup 2 lehine; Grup 1 ($\bar{x}$ =14,22) ile 3 ($\bar{x}$ =18,15) arasında Grup 3 lehine ve Grup 1 ($\bar{x}$ =14,22) ile 4 ($\bar{x}$ =18,00) arasında ise Grup 4 lehine olduğu gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0.15) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2022 yılında dünya çapında 4.5 milyardan fazla insan, başta Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram olmak üzere çeşitli çevrim içi sosyal medya platformlarını kullanmaktadır (Statista, 2023). Kullanıcılar bu platformları etkileşimde bulunmak, sohbet etmek, yeni arkadaşlarla tanışmak, eski arkadaşlarla bağlantı kurmak, bilgi edinmek ve paylaşmak, resim/video paylaşmak, oyun oynamak gibi farklı amaçlarla kullanmaktadır. Radmard ve diğerleri (2020) sosyal medya kullanım amaçlarının bilgi paylaşımı, eğlence, dijital-sosyal iletişim ve sorun çözme olmak üzere dört alt kategoriye ayrıldığını belirtirken bireylerin eğlenme, haber alma, bilgi sahibi olma, araştırma yapma, uzak ve yakın çevresiyle bağlantıda kalma gibi ihtiyaçlarını çevrim içi olarak bu platformlar üzerinden karşıladıklarını vurgulamaktadır. Şahin ve diğerleri (2016) üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanma nedenlerinin, en çok iletişim kurmak, gündelik olaylardan haberdar olmak, eğlenceli paylaşımlar ile vakit geçirmek olduğunu, en az ise tüketim ve tanışma olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal medya, bireyin yalnızlık duygusuna karşı diğerleriyle etkileşimde bulunma, kendini ifade edebildiği sosyal grupların içinde yer alma, karşı cinsle ilişki kurma ve eğlence gibi birçok ihtiyacını karşılarken diğer taraftan bağımlılık riski de yaratmaktadır (Babacan, 2016; Kılıç, 2020). Bireylerin bir konu, olay veya araca günlük yaşamalarını etkileyecek boyutta gereğinden fazla zaman ayırması veya bağlılık sergilemesi bir tür bağımlılık olarak değerlendirilebilir (Aktan, 2018). Problemli sosyal medya kullanımı ise davranışsal bir bağımlılıktır (Savci vd., 2022). Griffiths (2005) tarafından ortaya koyulan biyopsikososyal modele göre problemli sosyal medya kullanımı aşağıdakileri içeren bir dizi bağımlılık semptomu ile belirlenebilir: duygudurum değişikliği (ruh hâlinde aşırı sosyal medya kullanımından kaynaklı değişiklikler) öncelik (sosyal medya kullanımına

tamamen odaklanma), tolerans (sosyal medyada geçirilen sürenin artması), yoksunluk belirtileri (sosyal medya kullanımı kısıtlandığında huzursuzluk, kaygı gibi olumsuz duygusal ve psikolojik belirtiler), çatışma (sosyal medya kullanımının doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıkan kişilerarası sorunlar) ve nüks (uzun süreli bir aradan sonra aşırı sosyal medya kullanımına geri dönme) (Bányai vd., 2017). Bu araştırmanın amacı da üniversite öğrencileri arasında problemli sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen nicel veriler tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklemler için t-testi kullanarak analiz edilmiştir.

Birinci araştırma sorusu olan problemli sosyal medya kullanımının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan analizlerle incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, kadınların erkeklere göre daha problemli sosyal medya kullanımları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (McAndrew ve Jeong, 2012; Andreassen vd., 2017; Ekşi vd., 2019; Bányai vd., 2021; Buda vd., 2021; Uygun, 2022). Bunun yanında erkeklerin kadınlara göre daha problemli sosyal medya kullanımı olduğunu belirten araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Çam ve İşbulan, 2012; Balcı ve Gölcü, 2013; Altayef ve Karacı, 2019). Problemli sosyal medya kullanımı açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017; Alkan ve Doğan, 2018; Altıntaş, 2020; Koçak ve Traş, 2021). Literatür incelendiğinde problemli sosyal medya kullanımının cinsiyete göre nasıl değiştiğini inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Kılıç (2020) yaptığı çalışmada, kadınların erkeklere göre iş birliği, içerik paylaşma ve eğlence amaçlı kullanımlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Kadınlar sosyal medyayı arkadaşlarıyla etkileşim kurmak, zaman geçirmek ve eğlence; erkekler ise sosyallik ihtiyacını karşılama ve sosyal kimlik oluşturma alanı olarak görmektedirler (Barker, 2009). Kadınlar, sosyal medyayı daha fazla akademik ve eğitsel amaçla kullanırken (Koçer, 2012) ayrıca sosyal medyadaki paylaşımlarının beğenilmesinden, yorum yapmaktan, paylaşımlarda bulunmaktan, benzer ilgileri olan kişilere ulaşmaktan, sosyal medya sitelerinde zaman geçirmekten daha çok hoşlanmaktadırlar (Kırnık vd., 2018). Bu doğrultuda, kadınların sosyal medyayı duygusal destek

temin etmek için kullandıkları söylenebilir (Tutgun-Ünal, 2015). Paakkari ve diğerleri (2021) problemli sosyal medya kullanımı için kızların (%40) erkeklerden (%28) daha büyük bir kısmının orta düzeyde risk grubuna dâhil olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuca göre kızların problemli sosyal medya davranışları geliştirme konusunda daha duyarlı olabileceğini ve bu nedenle, özel dikkat ve müdahalelere ihtiyaç duyabileceğini belirtmişlerdir.

İkinci araştırma sorusu olan problemli sosyal medya kullanımının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan analizlerle incelenmiştir. Analiz sonucuna göre 18-21 yaşındaki öğrenciler ile 31-34 ve 35 yaş üstü öğrenciler arasında, 18-21 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında, 22-25 yaşındaki öğrenciler ile 31-34 ve 35 yaş üstü öğrenciler arasında, 22-25 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulardan 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin 31-35 üstü yaş aralığındaki öğrencilerden daha fazla problemli sosyal medya kullanımına sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulguyla benzer olarak Durmuş vd. (2019) sosyal medya bağımlılığının en fazla 18-25 yaş grubunda olduğunu, en az ise 35-65 yaş grubunda olduğunu belirtmiştir. Sosyal medya, gençlerin akran ilişkileri kurmalarına ve sürdürmelerine (örneğin anlık mesajlaşma yoluyla); bakış açılarını, anlatılarını ve kendilerine ait özellikleri başkalarıyla paylaşmalarına (örneğin kişisel fotoğraflar, videolar ve metinler yükleyerek), görünümleri ve çevrim içi davranışları hakkında geri bildirim almalarına (örneğin "beğeniler" ve akranlarından gelen yanıtlar aracılığıyla) ve başkalarından öğrenmelerine (örneğin akranlarının yüklemelerine göz atarak) olanak tanır (Boer vd., 2022). Bu sağladıkları ile sosyal medya gençlere uçsuz bucaksız imkanlar sunmakta ve çeşitli kapılar açmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta problemli sosyal medya kullanımının, Erikson'un kimlik gelişimi kuramına göre "kimlik karmaşası ve yakınlık karşısında yalnızlık" evrelerinde olan 18-25 yaş arasındaki gençlerin oluşturdukları kimlikler üzerindeki etkileridir. Villanti ve diğerleri (2017) de artan sosyal medya kullanımının, gençlerin ve öğrencilerin kimlik oluşumu dönemine denk gelmesi nedeniyle bu grubu yetişkinlere göre daha savunmasız olarak görmektedir. Bireyler bu ortamlarda gerçek benliklerinden kaçıp sahte benlikler yaratabilmekte ve ideal bir benliğe bürünme uğraşında olabilmektedir (Koç, 2021). Bu durum sosyal medya içerisinde gençlere bir noktaya kadar doyum sağlamakla birlikte oluşturdukları kimliğin gerçek

dünyada yer bulmaması gençlerin hayal kırıklığı yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu doğrultuda, problemli sosyal medya kullanımının artması ile doğrudan ilişkili olarak gençlerin özellikle daha yüksek depresyon, anksiyete belirtileri ve daha fazla stres gibi olumsuz duygularının artması da görülebilmektedir (Shannon vd., 2022).

Üçüncü araştırma sorusu olan problemli sosyal medya kullanımının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan analizlerle incelenmiştir. Analiz sonucuna göre ön lisans ve lisans öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu beklenen bir durumdur. Çünkü hem lisans hem de ön lisans programlarının üniversite düzeyinde olması ve bu öğrenciler arasında eğitim durumu açısından çok fark olmaması bu bulgunun elde edilmesinin nedeni olarak düşünülebilir. Uygun (2022) yaptığı çalışmada eğitim durumu yükseldikçe sosyal medya bağımlılığı düzeyinin arttığını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul ve lise eğitim düzeyine sahip bireylerin üniversite ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip bireylere göre daha düşük düzeyde sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu belirtilmiştir. Hayır-Kanat ve Görgülü-Arı (2020) yaptıkları çalışmada eğitim durumu düşük olanların Facebook kullandıklarını, eğitim durumu arttıkça Twitter kullanıldığını, tüm eğitim grupları tarafından ortak olarak kullanılan sosyal medya platformunun ise Instagram olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmada ise en çok tercih edilen sosyal medya platformu Instagram ve Youtube olmakla birlikte bunları Twitter takip etmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu olan problemli sosyal medya kullanımının yıllık kullanım süresine (deneyime) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan analizlerle incelenmiştir. Analiz sonucuna göre 0-2 yıl ile 6-8 yıl sosyal medya kullanan öğrenciler arasında, 6-8 yıl kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ayrıca 3-5 yıl ile 6-8 yıl sosyal medya kullanım deneyimi olan öğrenciler arasında 6-8 yıl kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. Bunun yanında, 6-8 yıl ile 9 ve üstü sosyal medya kullanan öğrenciler arasında 6-8 yıl kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durumda, 6-8 yıl arasında sosyal medya kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek problemli sosyal medya kullanımı olduğu söylenebilir. Otrar ve Argın (2014) 3 yıl ve daha fazla süredir sosyal medya ağlarını kullanan öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Beşinci araştırma sorusunda ise problemli sosyal medya kullanımının günlük kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yapılan analizlerle incelenmiştir. Analiz sonucuna göre 0-2 saat sosyal medya kullanan öğrenciler ile 3-5 saat kullanan öğrenciler arasında, 3-5 saat kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ayrıca 0-2 saat sosyal medya kullanan öğrenciler ile 6-8 saat kullanan öğrenciler arasında, 6-8 saat kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. Bunun yanında, 0-2 saat sosyal medya kullanan öğrenciler ile 9 üstü saat kullanan öğrenciler arasında, 9 üstü saat kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır. 6-8 saat ve 9 üstü saat sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalamalarının (sırasıyla 18,15-18,00) 0-2 saat ve 3-5 saat kullanan öğrencilerden (sırasıyla 14,22-16,99) daha yüksek olduğu bulunmuştur. 2022 yılında dünya çapındaki internet kullanıcılarının günlük ortalama sosyal medya kullanımları 147 dk. (2 saat 27 dakika) olarak belirlenmiştir (Statista, 2022). Günlük internet kullanımı arttıkça bireylerin sosyal medya kullanımı artmaktadır. Yapılan araştırmada ortalama internet kullanım süresinin haftada 13.75 saat olduğu ve bu sürenin %84'ünün sosyal medyada geçirdikleri tespit edilmiştir (Şahin vd., 2016). Sosyal medya kullanımı arttıkça sosyal medyaya ilişkin olumlu tutumları (Otrar ve Argın, 2014; Kalemkuş ve Türel, 2022) ve sosyal medya bağımlılıkları da artmaktadır (Altayef ve Karacı, 2019; Demir ve Kumcağız, 2019; Yılman, 2020). Sosyal medya bağımlılığı bireylerde güçlü bir şekilde erişim isteği meydana getirmektedir (Koç, 2021). Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisi incelendiğinde boş zaman değerlendirmek, insanları daha iyi tanımak, fikir alışverişinde bulunmak, eğlence amaçlı kullanmak, kişilere ulaşmak, kişisel sunum ve bilgi paylaşmak ve mesajlaşmak ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Çömlekçi ve Başol, 2019). Sosyal medya bağımlılığı olan bireyler, sosyal medyadan kopamadıkları ve kendilerini istemsizce bu ortamlarda buldukları için bu platformları kontrol etme sıklıkları da artmaktadır. Bu durum, bireylerde sosyal medyada olan gelişmeleri kaçırmama korkusu (FOMO) da yaratmaktadır. Gelişmeleri kaçırma korkusu oluşan birey, diğer kişilerden haberdar olabilmek için sosyal medyada sürekli çevrim içi olma ihtiyacı hissetmektedir (Alt, 2015). Problemli sosyal medya kullanımı, sosyal medya platformlarının sık sık kontrol edilmesi ve FOMO arasında ilişki vardır; bireyler sosyal medyayı ne kadar az kullanırsa, o kadar çok özlediklerini hissetmektedirler (Holte ve Ferrero, 2020).

Araştırma sonucunda ilk bulguda erkeklere göre kadınların daha çok problemli sosyal medya kullanımı gerçekleştirdiği görülmüştür. İkinci araştırma bulgusu olarak 18-25 aralığında daha fazla problemli sosyal medya kullanımı belirlenmiştir. Üçüncü araştırma bulgusunda problemli sosyal medya kullanımının eğitim düzeyine göre değişmediği tespit edilmiştir. Dördüncü araştırma bulgusunda 6-8 yıl sosyal medya kullanma deneyimine sahip bireylerin daha fazla problemli sosyal medya kullanımı gerçekleştirdiği görülmüştür. Son bulguda ise 6-8 ve 9 üstü saat sosyal medya kullananların daha problemli sosyal medya kullanımı gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, problemli sosyal medya kullanımına sahip olan belli bir grubun demografik özellikleri ortaya koyulmuştur. Gelecek çalışmalarda, elde edilen bu profile yönelik detaylı çalışmalar yapılarak problemli sosyal medya kullanımının temelinde yatan psikolojik etkenler incelenebilir. Kadınlar ve 18-25 yaş aralığındaki gençlerin problemli sosyal medya kullanımının sebeplerinin neler olduğu incelenerek çözüm önerileri geliştirilebilir. Bu çalışma araştırmanın yapıldığı örneklem grubu ve bu grubun özellikleri ile sınırlıdır. Bu sebeple gelecek çalışmalarda, farklı örneklem grupları ile çalışılarak elde edilen bulgular bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Problemli sosyal medya kullanımı, günümüzde çoğu kişi tarafından farkında olunmayan ama ciddi psikolojik problemlere yol açabilen bir bağımlılık türüdür. Özellikle gençlerimizin bu durumun farkında olması oldukça önemlidir. Bu konuya yönelik sağlıklı sosyal medya kullanımının sınırlarını belirleme, problemli sosyal medya kullanımının sağlık açısından oluşturduğu riskler hakkında bilgilendirme ya da problemli sosyal medya kullanımının belirtileri hakkında çeşitli farkındalık eğitimleri verilmesi ile çocuk yaşta kazandırılacak hobiler gibi önlemler gençlerimizi bu bağımlılık türünden koruyabilir.

Kaynakça

Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 405-421. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886

Al Shaibani, M. H. (2020). Academic procrastination among university students in saudi arabia and Its association with social media addiction. *Psychology and Education Journal, 57*(8), 1118-1124. https://doi.org/10.17762/pae.v57i8.1344

Alaika, O., Doghmi, N., and Cherti, M. (2020). Social media addiction among Moroccan university students: a cross sectional survey. *PAMJ-One Health, 1*(4), 1-12. https://doi.org/10.11604/pamj-oh.2020.1.4.21930

Alkan, H., ve Doğan, B. (2018). A research of the relationship between high school students' social media usage and their well-being. *International Journal of Educational Research Review, 3*(4), 97-102. https://doi.org/10.24331/ijere.453889.

Al-Menayes, J. J. (2015). Dimensions of social media addiction among university students in Kuwait. *Psychology and Behavioral Sciences, 4*(1), 23-28. https://doi.org/10.11648/j.pbs.20150401.14

Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 49*, 111–119. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.057

Altayef, H. A. A., and Karacı, A. (2019). Analysis of social media addiction and usage purposes among secondary-school students in Turkey. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, *10*(38), 7-34. https://doi.org/10.5824/1309-1581.2019.3.001.x

Altıntaş, A. (2020). *Lise öğrencilerinde problemli internet kullanımının duygusal zeka ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Altin, M., and Kivrak, A. O. (2018). The social media addiction among Turkish university students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(12), 13-20. https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3452

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175-184. http://dx.doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9

Andreassen, C. S., Pallesen, S., and Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, *64*, 287-293. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006.

Andreassen, C., and Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current pharmaceutical design, 20*(25), 4053-4061. https://doi.org/10.2174/1381612811319999061 6

Ayar, D., Gerçeker, G. Ö., Özdemir, E. Z., and Bektas, M. (2018). The effect of problematic internet use, social appearance anxiety, and social media use on nursing students' nomophobia levels. *CIN: Computers, Informatics, Nursing, 36*(12), 589-595. https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000458

Babacan, M.E. (2016). Sosyal medya kullanım alanları ve bağımlılık ilişkisi. Addıcta: *The Turkish Journal On Addictions, 3*(1),7-28. https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0017

Balcı, Ş., and Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*(34), 255-2. Erişim adresi: http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/615.

Bányai F, Zsila Á, Király O, Maraz A, Elekes Z, Griffiths M.D., Andreassen, A.C., and Demetrovics, Z. (2017) Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS ONE, 12*(1), e0169839. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839.

Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: the influence of gender, group identity and collective selfesteem. *Cyberpsychology and Behavior, 12*(2), 209-213. Erişim adresi: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19250021/

Baş. K., ve Diktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 193-207. https://doi.org/10.17679/inuefd.563544

Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. OPUS *International Journal of Society Researches, 9*(16), 276-295. https://doi.org/10.26466/opus.470118

Bilgilier, H. A. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 351-369. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.420632

Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., and Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences, 116*, 69–72. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039

Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., and Van den Eijnden, R. J. (2022). The course of problematic social media use in young adolescents: A latent class growth analysis. *Child Development*, *93*(2), e168-e187. https://doi.org/10.1111/cdev.13712

Boustead, R., and Flack, M. (2021). Moderated-mediation analysis of problematic social networking use: The role of anxious attachment orientation, fear of missing out and satisfaction with life. *Addictive Behaviors, 119*, 106938. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106938

Buda, G., Lukoševičiūtė, J., Šalčiūnaitė, L., and Šmigelskas, K. (2021). Possible effects of social media use on adolescent health behaviors and perceptions. *Psychological Reports*, *124*(3), 1031–1048.https://doi.org/10.1177/0033294120922481.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786053644484.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Coşar, H. A., ve Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 32-65. https://doi.org/10.48174/buaad.932899

Çam, E., and İşbulan, O. (2012). A new Addiction for teacher candidates: social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(3), 14-19. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989195.pdf

Çimke, S., and Cerit, E. (2021). Social media addiction, cyberbullying and cyber victimization of university students. *Archives of psychiatric nursing, 35*(5), 499-503. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.07.004

Çömlekçi, M. F., ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(4), 173-188. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652.

Demir Türkdoğan, R. (2019). *Sosyal medya bağımlılığı ve gençlik: Cumhuriyet Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9*(52), 23-42. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/44557/550132

Durak, H. Y. (2018). Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. *Current Psychology, 39*, 1375–1387. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9840-8

Durmuş, Ü., Batal, Ö., Kaya, A., ve Akkan, H. (2019). *Farklı yaş gruplarındaki bireylerde sosyal medya bağımlılığı; çeşitli değişkenlere göre bir inceleme.* 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. ISBN: 978-605-80653-1-4. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/338503243_Farkli_Yas_Gruplarindaki_Bireylerde_Sosyal_Medya_Bagimliligi_Cesitli_Degiskenlere_Gore_Bir_Incelenme.

Ekşi, H., Turgut, T., ve Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *6*(3), 717-745. https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069

Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., and Hall, B. J. (2018). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective disorders, 227*, 793-809. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030

Eurostat (2021). *Do you participate in social networks?* https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210630-1

Fang, J., Wang, X., Wen, Z., and Zhou, J. (2020). Fear of missing out and problematic social media use as mediators between emotional support from social media and phubbing behavior. *Addictive behaviors, 107*, 106430. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106430

Fioravanti, G., Casale, S., Benucci, S. B., Prostamo, A., Falone, A., Ricca, V., and Rotella, F. (2021). Fear of Missing Out and Social networking sites use and abuse: A Meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 122*, 106839. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106839

Franchina, V., Vanden Abeele, M., Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., and De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International journal of environmental research and public health, 15*(10), 2319. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15102319

Green, S. B., and Salkind, N. J. (2017). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (Eighth Edition). Pearson.

Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychology ve Behavior, 2*(5), 403-412. https://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.403

Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191-197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., and Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. *Behavioral addictions, 6*, 119-141. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407724-9.00006-9

Hart, J., Nailling, E., Bizer, G. Y., and Collins, C. K. (2015). Attachment theory as a framework for explaining engagement with Facebook. *Personality and Individual Differences, 77*, 33-40. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.016

Hawi, N. S., and Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review, 35*(5), 576-586. https://doi.org/10.1177/0894439316660340

Hayır-Kanat, M., ve Görgülü-Arı, A. (2020). Covid-19 pandemisinin takip edildiği medya kaynaklarının ve güvenli bulunma düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 48*, 527-546. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-48-04

Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., and Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace, 13*(1), 1-17. https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4

Kalemkuş, F., ve Türel, Y. K. (2022). Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 9*(1), 101-133. https://doi.org/10.33907/turkjes.793436.

Karadağ, A., ve Akçinar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 20*(3), 154-166. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/bagimli/issue/45814/599296

Khan, N. T. (2018). Facebook addiction and its association with academic performance. *Biomedical Journal of Scientific ve Technical Research, 3*(5), 3523-3525. https://doi.org/10.26717/BJSTR.2018.3.000950

Kılıç, A. (2020). *Genç yetişkinlerin sosyal medya bağımlılıkları, sosyal medya kullanım amaçları ve romantik ilişki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.

Kırnık, D., Pepeler, E., ve Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: malatya il örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 25-45. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40516/485813.

Koç, T. (2021). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve öznel iyi oluşun bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Koçak, M., ve Traş, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1618-1631. https://doi.org/10.33206/mjss.893201

Koçer, M. (2012). Erciyes üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 18*, 70-85. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/akil/issue/48077/607861.

Kuss, D. J., and Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction – a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 8*(9), 3528–3552. https://doi.org/10.3390/ijerph8093528

Kuss, D., and Griffiths, M. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Lee, Z. W., Cheung, C. M., and Thadani, D. R. (2012, Ocak). An investigation into the problematic use of Facebook. *2012 45th Hawaii international conference on system sciences* (ss. 1768-1776). IEEE.

Lin, C. Y., Potenza, M. N., Ulander, M., Broström, A., Ohayon, M. M., Chattu, V. K., and Pakpour, A. H. (2021, Eylül). Longitudinal relationships between nomophobia, addictive use of social media, and ınsomnia in adolescents. *Healthcare* (Cilt. 9, Sayı. 9, s. 1201). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

Lin, M. P., Ko, H. C., and Wu, J. Y. W. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors associated with Internet addiction in a nationally representative sample of college students in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(12), 741-746. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0574

Liu, C., and Ma, J. L. (2019). Adult attachment orientations and social networking site addiction: The mediating effects of online social supports and the fear of missing out. *Frontiers in Psychology, 10*, 26–29. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02629

McAndrew, F. T., and Jeong, H. S. (2012). Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in human behavior*, *28*(6), 2359-2365. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.007.

Montag, C., Lachmann, B., Herrlich, M., and Zweig, K. (2019). Addictive features of social media/messenger platforms and freemium games against the background of psychological and economic theories. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(14), 2612. https://doi.org/10.3390/ijerph16142612

Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duven, E., Giralt, S., and Wolfling, K. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Computers in Human Behavior, 55*, 172–177. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.0070747-5632

Otrar, M., ve Argın, F.S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 391-403. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01.otrar.pdf

Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi, 7*(2), 91-105. https://doi.org/10.14514/byk.m.26515393.2019.7/2.91-105

Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., and Lyyra, N. (2021). Problematic social media use and health among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1885. https://doi.org/10.3390/ijerph18041885

Radmard, S., Soysal, Y., Kutluca, A. Y., and Türk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Scholars in Education, 3*(2), 171-198 . Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/59308/742840

Samaha, M., and Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in human behavior, 57*, 321-325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045

Satici, S. A. (2019). Facebook addiction and subjective well-being: A study of the mediating role of shyness and loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(1), 41–55. https://doi.org/10.1007/s11469-017-9862-8

Savci, M., Ercengiz, M., and Aysan, F. (2018). Turkish adaptation of the social media disorder scale in adolescents. *Archives of Neuropsychiatry*, *55*(3), 248. https://doi.org/10.5152/npa.2017.19285

Savci, M., Tekin, A., and Elhai, J.D. (2022). Prediction of problematic social media use (PSU) using machine learning approaches. *Current Psycholgy, 41*, 2755–2764. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00794-1.

Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G., and Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, *9*(4), e33450. https://doi.org/10.2196/33450

Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Sidani, J. E., Bowman, N. D., Marshal, M. P., and Primack, B. A. (2017). Problematic social media use and depressive symptoms among US young adults: A nationally-representative study. *Social science ve medicine, 182*, 150-157. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.061

Simsek, A., Elciyar, K., and Kizilhan, T. (2019). A comparative study on social media addiction of high school and university students. *Contemporary educational technology, 10*(2), 106-119. https://doi.org/10.30935/cet.554452

Statista (2023, February 15). *Number of social media users worldwide from 2017 to 2027(in billions).* https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/

Statista (2022, February 15). Daily time spent on social networking by internet users worldwide from 2012 to 2022 (in minutes). https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/

Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y., and Potenza, M. N. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior, 113,* 106480. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106480

Şahin, A., Kaynakçı, C., ve Aytop, Y. (2016). Ziraat fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 13*(2), 34-45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jotaf/issue/19063/201629.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.

Talwar, S., Dhir, A., Kaur, P., Zafar, N. , and Alrasheedy, M. (2019). Why do people share fake news? Associations between the dark side of social media use and fake news sharing behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services, 51*, 72-82. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.05.026

Tandon, A., Dhir, A., Islam, N., Talwar, S., and Mäntymäki, M. (2021). Psychological and behavioral outcomes of social media-induced fear of missing out at the workplace. *Journal of Business Research, 136*, 186-197. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.07.036

Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara üniversitesi.

Uslu, M. (2016). Türkiye'de sosyal medya bağımlılığı ve kullanımı araştırması. Turkish *Academic Research Review, 6*(2), 370-396. https://doi.org/10.30622/tarr.933479

Uygun, S. (2022). *Romantik ilişkilerde güven duygusu, problemli sosyal medya kullanımı ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S., and Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, *61*, 478-487. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038.

Van Den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., and Engels, R. C. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent–child relationships. *Journal of Abnormal child psychology, 38*(1), 77-89. https://doi.org/10.1007/s10802-009-9347-8

Villanti, A. C., Johnson, A. L., Ilakkuvan, V., Jacobs, M. A., Graham, A. L., and Rath, J. M. (2017). Social media use and access to digital technology in US young adults in 2016. *Journal of Medical Internet Research*, *19*(6), e196. https://doi.org/10.2196/jmir.7303

Walburg, V., Mialhes, A., and Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use?. *Children and Youth Services Review, 61*, 327-331. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.009

Wang, J. L., Jackson, L. A., Gaskin, J., and Wang, H. Z. (2014). The effects of Social Networking Site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior, 37*, 229-236. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.051

We Are Social (2021). *Digital 2021: July Global Statshot Report.* https://wearesocial.com/blog/2021/07/digital-2021-i-dati-di-luglio/

Yang, S., Liu, Y., and Wei, J. (2016). Social capital on mobile SNS addiction: A perspective from online and offline channel integrations. *Internet Research, 26*(4), 982–1000. https://doi.org/10.1108/IntR-01-2015-0010

Yılman, M. A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmes*i [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education, 6*(1), 9-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/29003/286183.

Okul Geliştirme Çalışması: Danışman Akademisyen Uygulamasının Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Umut ALPER[1], Feride GÖREGEN[2], Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK[3], Sabahat ÖCAL[4], Safiye Çiğdem GÖREN[5], Mehmet Tufan YALÇIN[6]

[1] Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, umutgr@yahoo.com, 0000-0003-0093-2070

[2] Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, feridegoregen@gmail.com, 0000-0001-5150-8945

[3]Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, mnkaymak1@gmail.com, 0000-0001-6595-3329

[4]Uzman Öğretmen, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, sabahatocal84@gmail.com, 0000-0001-7908-6377

[5]Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, scgoren@hotmail.com, 0000-0002-5576-2091

[6]Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.tufan.yalcin@gmail.com, 0000-0001-8386-2308

Gönderilme Tarihi: 03.05.2023 Kabul Tarihi: 05.12.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1291762

Atıf: "Alper, U., Göregen, F., Naillioğlu Kaymak, M., Öcal, S., Gören, S. Ç. ve Yalçın, M. T. (2023). Okul geliştirme çalışması: Danışman akademisyen uygulamasının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 53*(244), 2045-2072. DOI: 10.37669/milliegitim.1291762"

Öz

Bu çalışma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda yürütülen "Danışman Akademisyen Uygulaması"na kurumların katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların ve uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada bu amaca ulaşmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anlık durumların ve zamansal gelişimlerin incelenmesine imkân sunan tekil tarama modeli kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerin anlık ve zamansal durumlarını belirlemek için çevrim içi anketler aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Ölçekler AnkBis sistemi üzerinden Danışman Akademisyenlik Uygulaması kapsamına alınan Ankara ilçelerindeki tüm kurumlara gönderilmiştir. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, kurumların uygulamaya katılımının pandemi dönemi dışında yükselme eğiliminde olduğunu, uygulamanın en fazla katkısının öğretmenlerde görüldüğünü ve en etkili etkinliklerin seminer ve kurslar olduğunu, kurumların süreçte en sık karşılaştıkları problemin akademisyen bulma aşamasında yaşandığını göstermektedir. Ayrıca uygulamaya yönelik katılımcıların önerilerinin çoğunlukla akademisyenlerin uygulamaya zaman ayırabilmesi konusunda olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde Danışman Akademisyen Uygulaması'nın geliştirilmesi ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *danışman akademisyenlik uygulaması, üniversite okul iş birliği, okul gelişimi*

[*]Danışman Akademisyen Uygulaması Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen bir projedir. Bu proje kapsamında okullar ile üniversiteler arasındaki iş birliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın bir kısmı 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (28-30 Nisan 2023) bildiri olarak sunulmuştur.

A School Improvement Study: Evaluation of Consultant Academician Practice

Abstract

This study was conducted to monitor the participation process of institutions in the Consultant Academician Practice carried out in institutions affiliated to Ankara Provincial Directorate of National Education, to determine the problems experienced in the practice and the contributions of the practice to the institution, staff, students and parents, and to determine the suggestions for improvement for the practice. A cross-sectional survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The findings obtained within the scope of the study show that the participation of institutions in the implementation tends to increase except for the pandemic period, the most contribution of the implementation is seen in teachers and the most effective activities are seminars and courses, and the most common problem faced by institutions in the process is finding academics. In addition, it was determined that the suggestions of the participants regarding the implementation were mostly about the academics being able to spare time for the implementation. Within the framework of these findings, suggestions for the development of the Consultant Academic Practice and for researchers are presented.

Keywords: *consultant academic practice, university-school collaboration, school improvement*

Giriş

Eğitimin kalitesinin artırılması, dünyanın dört bir yanındaki okullar ve eğitimciler için önemli görülen hedefler arasındadır. Bunu başarmak için, eğitim sistemlerinde çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için okullardaki eğitim kalitesini artırmayı hedefleyen okul gelişim çalışmaları bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Günümüzde okul gelişimi, eğitimsel değişime yönelik baskın ve önemli bir yaklaşım hâline gelmiştir. Uluslararası alan yazınında okulun gelişimi için birçok modelin öne sürüldüğü görülmektedir. Fullan ve diğerlerinin (1990) okuldaki tüm parçaların birbirini etkilediği sistem yaklaşımı; Dalin ve Rolff'un (1990) personel, öğretim ve örgütün gelişimini temel alan yaklaşımı; bireysel farklılıkların öne çıkarıldığı Hermeneutik Okul Geliştirme Modeli; olumlu bir okul kültürü yaratmayı, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler oluşturmayı ve güçlü öğretim liderliği sağlamayı vurgulayan Edmonds'un (1982) Etkili Okul Modeli bunlardan sadece birkaçıdır. Bahsedilen modeller temel alınarak birçok çalışma yapılmaktadır (Anderson-Butcher vd., 2016; Emstad ve Sandvik, 2020). Okul gelişimine Türkiye özelinde bakıldığında çalışmaların iki farklı alanda devam ettiği görülmektedir. Birincisi planlı okul gelişim modelini, toplam kalite yönetimini, öğretmen yeterliklerini, performans değerlendirme çalışmalarını kapsayan okul yönetimi temelli

girişimlerdir. İkincisi ise program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hâle getirilmesi çalışmalarının içerildiği sınıf düzeyindeki uygulamalardır (Aydın vd., 2017; Baş ve Işık, 2014; Ersöz ve Arslan, 2017; Parlar 2012).

Okul gelişimine yönelik çalışmalar öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmaya ve okulun değişim kapasitesini güçlendirmeye yardımcı olur (Hopkins, 2004). Okuldaki yönetim düzenlemelerini eğitim öğretimi destekleyecek ve okulun iyileştirme kapasitesini güçlendirecek şekilde planlayarak okulun eğitim kalitesini artırmaya yönelik Okul Gelişim Teorisi ortaya atılmıştır (Dinie, 2017). Okul Gelişim Teorisi, iş birliğinin, veriye dayalı karar vermenin ve sürekli gelişimin önemini vurgular. Böylelikle okula özgü ve dayalı stratejiler tercih edilerek okulların problem çözme kapasitesi gelişir. Günümüzde okulların birinci görevi, güncel kalabilmek ve toplumun beklentilerine cevap verebilmektir. Eleştirel ve mantıksal düşünmeyi hayat felsefesi hâline getirmiş, üst düzey düşünme becerileri kapasiteleri gelişmiş bireylerin üretim merkezleri olmak okulun postmodern görevidir (Özdemir vd., 2021; Parlar, 2012).

Teorik Çerçeve

Okul geliştirme bir süreç olup sabit, standart, tüm problemlere çözüm olan tek bir okul geliştirme modeli yoktur. Yukarıda görüldüğü gibi okul gelişim için uluslararası ve ulusal alan yazınında birçok model öne sürülmüştür. Bu modeller okul geliştirme sürecinde okulları içeriden ve dışarıdan etkileyen tüm unsurları bütünsel olarak ele almaktadır (Jones, 2014). Bu kapsamda üniversiteler ve okullar gibi ayrı kuruluşlar arasındaki koordinasyon ve bağlantıların okulları iyileştirmede etkili olabileceği söylenebilir (Newmann, 1993). Üniversite toplum iş birlikleri genellikle okullarla üniversite ortaklıklarının kurulmasıyla kendini gösterir (Soto vd., 2009). Okul üniversite iş birliğine ihtiyaç duyulmasının nedenleri alan yazınında aşağıdaki gibi temellendirilmiştir (Richmond, 1996; Welch, 1998).(1) Hükümetlerin eğitim reformlarını verimli bir şekilde uygulamaya geçirme alanı bulması,

(2) Üniversitelerdeki akademisyenlerin ve okulların ortak sorunları ve endişelerine çözüm yolu arayabilmeleri,

(3) Artan toplumsal sorunlar, azalan kaynaklar ve artan kamu beklentilerini kurumsal ortaklıklarla dengelemek,

(4) Öğrenciler için eğitim fırsatlarını geliştirmek,

(5) Her iki kurum çalışanlarının iş birliği becerilerini geliştirmek.

Bu nedenle okul geliştirme ve üniversite iş birliği; eğitimin kalitesini, öğrencilerin ve personelin refahını artırmak için çeşitli modelleri ve yaklaşımları içeren çok yönlü bir süreç olarak görülebilir.

Okul ve üniversite iş birliği, eğitim bilimlerinin uygulamaları ve teorisi arasındaki etkileşimin en önemli yansımalarından birisidir. Eğitim öğretim faaliyetlerini, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini ve öğrenci gelişimini desteklemek üzere başta üniversiteler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapılmasının gerekliliği literatürde üzerinde durulan konular arasındadır (Brady, 2002; Cheng ve So, 2012; Grau, vd., 2017; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018). Hiçbir kurum, farklı yaş gruplarında ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin zamanla değişen ihtiyaçlarını tek başına karşılamakta yeterli olamaz. Bu konuda, birbirleriyle iş birliği yapma potansiyeli olan eğitim kurumlarından problem çözmeye dönük iş birlikçi çalışmalar yapması beklenmektedir (Richmond, 1996; Welch, 1998; Wasonga vd., 2011). Söz konusu iş birliği alan yazınında başlı başına bir model yaklaşımı ile de ele alınmıştır. Örneğin eğitim alanındaki gelişmelerin üniversiteler vasıtasıyla sürekli izlenmesi ve birtakım yeniliklerin okullara yansıtılmasına yönelik ulusal ve uluslararası 'üniversite okul iş birliği' modelleri sunulmuş (Ersoy, 2005; Maxson ve Schwarts, 2010; Ateş ve Yıldırım, 2015; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018) sunulan modellere ilişkin görüşler irdelenmiştir (Peters, 2002; Schlechty ve Whitford, 2012; Eren ve Ergüleç, 2020). Bunların yanında üniversite okul iş birliklerine ilişkin eğitim materyalleri geliştirilmesi, öğrencilerin başarı ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik örnek uygulamaları ele alan yayınlar da mevcuttur.

Anderson-Butcher vd. (2016) Amerika'da yürüttüğü 3 yıllık bir çalışmada Ohio Topluluğu Okul Gelişimi için İş Birliği Modeli tasarlanmış ve bu model kapsamında olumlu gençlik gelişimi, güvenli ve destekleyici okul iklimi, okul sağlık ve okul aile topluluk ortaklıkları kurulmuştur. Araştırmacılar ve bölge/okul liderleri modelin eğitim sistemi, okullar ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Okulların yönetimi ile ilgili sonuçlar güçlendirilmiş ve geliştirilmiş politikalar gibi birçok yeniliğin sisteme dâhil olduğunu ortaya çıkmıştır. 3 yıllık uygulama sonucunda öğrencilerin akademik başarı ve

başarılı olma motivasyonlarında artış, okul ikliminde iyileşme görülmüştür. Emstad ve Sandvik (2020) çalışmalarında okul üniversite ortaklığı temelinde Norveç'teki bir okulda öğretmenlere yönelik "mentörlük, araştırma ve geliştirme" konulu hizmet içi eğitimi yapmıştır. Eğitim sonunda ortakların program tasarımında ve programın uygulanması boyunca iş birliği yapmanın önemini vurguladıkları belirtilmiştir.

Baş ve Işık'ın (2014) 13 akademisyen ve 72 öğretmen ile yaptıkları iş birliği çalışmasında öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan web tabanlı ve yüz yüze iki bilgi paylaşım ortamının öğretmen ve akademisyenlerdeki yansıması incelenmiştir. Çalışma sonucunda hem akademisyenler hem de öğretmenler verimli bir şekilde iş birliği içinde çalışabilecekleri sistemlerin var olmasının faydalarına değinmişlerdir. Benzer şekilde Ersöz ve Arslan'ın (2017) çalışmasında millî eğitim okulları ve eğitim fakültesi arasında iş birliğinin artması için öğretmen adayları tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde tasarlanan eğitsel materyaller ihtiyaç duyan okullara gönderilmiştir. Çalışma sonucunda idareci ve öğretmenlerin bu uygulamadan memnun kaldıkları, okulda verimli bir öğrenme atmosferi oluştuğu anlaşılmıştır. Öğrencilerle akademisyenlerin birebir iş birliği içinde olduğu başka bir çalışma da kesirler konusunun 5. sınıf öğrencilerine Okulda Üniversite Modeli temelli öğretim yöntemiyle işlenmesi temelinde yapılmıştır (Aydın vd., 2017). Bu modelin beşinci sınıf öğrencilerinin kesir bilgilerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ve matematik dersine yönelik ilgiyi arttırdığı görülmüştür.

Literatürde üzerinde durulan bir konu olarak okul üniversite iş birliği Türk millî eğitim politikalarında da önemli bir yere sahiptir. Okulun ihtiyacını zamanında ve detaylı bir şekilde belirleme ve ihtiyacı görüp gidermeyi amaçlayan okul gelişim planlarının hazırlanma ve yürütülme sürecinde okulların çeşitli uzman görüş ve desteği almaları özellikle MEB 2023 Vizyon belgesinde vurgulanmaktadır. Bununla birlikte MEB'e bağlı her düzeyde okul ve üniversiteler arasında bir bağ kurularak yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve öğrenme ortamlarının akademik bağlarının güçlendirilmesinin gerekliliği ihtiyacı özellikle 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde 'Okul Gelişim Modeli' ile öne çıkmıştır (MEB, 2019a).

Akademisyenlerin ve okul paydaşlarının birbirlerinin çalışmalarına karşılıklı olarak katkı sunacağı sürdürülebilir bir iş birliğine olan ihtiyacın daha belirgin hâle gelmesiyle bu ihtiyacın giderilmesine yönelik arayışlar MEB merkez ve taşra teşkilatlarında hızlanmıştır. Bu kapsamda örnek bir uygulama olarak "Danışman Akademisyenlik Uygulaması (DAU)"nın 2018-2019 eğitim öğretim yılında pilot olarak Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne (MEM) bağlı kurumlarda uygulanması planlanmıştır. Eğitimin güçlendirilebilmesi için okullar ile üniversiteler arasında bağ kurabilecek gönüllü akademisyenlerin görevlendirilmesini amaçlayan DAU, Ankara İl MEM ARGE birimi tarafından hazırlanan uygulama kılavuzunda yer alan hususlar göz önünde bulundurularak 13 Mayıs 2019 tarih ve E.9341001 sayılı genelge ile il genelini kapsayacak şekilde uygulamaya başlatılmıştır (MEB, 2019b). Uygulanmaya başlandığı tarihten bu yana gönüllülük esasına göre devam eden DAU'nun hedef kitlesini Ankara İl MEM'e bağlı resmî okullar, bu okulların tüm paydaşları, öğretim üyeleri ve/veya Dr. ünvanlı bilim insanları oluşturmaktadır. DAU kapsamında her okulun kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir akademik danışman belirlemesi ve iletişime geçmesi gerekmektedir. Süreçte danışman akademisyen ile yürütülen ortak çalışmalar neticesinde okul ve üniversitelerin karşılıklı olarak birbirlerinin çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir. Ankara İl MEM'de yer alan resmî eğitim kurumları ile akademisyenler arasında en az bir eğitim öğretim yılını kapsayan 'Danışman Akademisyenlik Belgesi' imzalanmasını da kapsayan sürecin ana hatları ile ilgili uygulamaya ilişkin esaslar MEB tarafından belirlenmiş ve yayımlanmıştır (MEB, 2022). Böylece sürecin yaygınlaşması hedeflenmiştir. DAU kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar çeşitli medya haberlerinde yer almıştır (Milliyet, 2019). Üniversitelerden ve MEB'den kurum temsilcileri ile çalışmaya destek veren akademisyen ve yöneticilerin katıldığı DAU Paneli düzenlenmiştir (MEB ARGE Bülteni, 2021; TEDÜ, 2021). Bunlara ek olarak Danışman akademisyen Uygulaması ile ilgili sınırlı sayıda ve okullara özel araştırmalar (Özateş Gelmez, 2020) da bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

DAU, "okul ve üniversite iş birliği"ne yönelik alan yazınına il bazlı verileri ve bulguları sunan tek çalışma olma özelliğine sahiptir. Aynı zamanda taşra teşkilatı olarak bir millî eğitim müdürlüğünün, "okul ve üniversite iş birliğinin" geliştirilmesine yönelik il bazlı uygulamalarının sonuçlarını da

görebilme imkânı sunan bir çalışmadır. DAU ile vizyon belgesi dâhilinde yer verilen "Okul Gelişim Modeli" çerçevesinde çalışmalar yapılabilmektedir. Ankara ili bazında 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlayıp 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle beş yıldır devam eden DAU'nun hangi türde ve sayıda resmî okullar tarafından ilgi gördüğünün bir tarama çalışması ile irdelenmesi üniversite okul iş birliğine yönelik okul temelli uygulamalar açısından önemli veriler sunmaktadır. Ayrıca toplanan verilerde DAU'ya destek veren danışman akademisyenlerin kurumları ve alanlarına ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Ek olarak bu çalışmadan elde edilen veriler DAU'nun daha etkin ve verimli olarak yürütülmesine, üniversite okul iş birliklerine yönelik okul bazlı uygulamaların geliştirilmesine ve diğer il ve bölgelerde yaygınlaştırılmasına katkı sunacaktır. Özetle yapılacak bu çalışmanın DAU'nun olası etki ve katkılarını tespit etmesi yanında, okullar, il taşra teşkilatı ve üniversite iş birliği açısından örnek bir çalışma olarak literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde yürütülen DAU'ya katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların, uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesidir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. DAU'ya katılan kurum ile akademisyen sayılarının ve kurum oranlarının yıllara göre değişimi nasıldır?

2. Danışman akademisyenin seçim sürecinde kurumların dikkate aldığı değişkenlerin dağılımı nasıldır?

3. DAU'nun okula, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve katkı kapsamında yapılan etkinlik türlerinin dağılımı nasıldır? DAU sürecinin söz konusu katkılara yönelik öz değerlendirme puanın ortalaması nedir?

5. DAU sürecinde kurumlarda karşılaşılan aksaklıklar nelerdir ve bunların dağılımı nasıldır?

6. DAU'nun sahadaki uygulamalarda daha etkin ve verimli olması için önerilerin dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçlarına uygun

olarak nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel anket tasarımı kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anlık durumların ve zamansal gelişimlerin incelenmesi amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerin anlık ve zamansal durumlarını belirlemek için çevrim içi anketler aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Bu bölümde örneklem, veri toplama süreci, değişkenleri ve ölçümleri ile veri analiz adımlarını açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli ile geçmişte veya hâlen var olan bir durumun, olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2023 eğitim öğretim yılları arasında Ankara il sınırları içerisinde yer alan 25 ilçedeki ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 4.141 yönetici 851.736 öğrenci ve 53.753 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayarak evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada ölçekler, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünce geliştirilen ve kullanılan AnkBis sistemi üzerinden Danışman Akademisyen Uygulaması kapsamına alınan Ankara ilçelerindeki tüm kurumlara gönderilmiştir. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın verilerinin analizinde belirlenen evrenden geri dönüş sağlayan paydaşlarının görüşleri analizlere dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan paydaşların demografik bilgilerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayıları

	Evren						Örneklem sayısı)	(uygulamaya	katılan	kurum		
Dönem	AO	İO	OO	LS	DK	T	AO	İO	OO	LS	DK	T
2019-2020 (9 merkez ilçe)	103	447	426	336	120	1432	70	227	223	184	28	732
2020-2021 (9 merkez ilçe)	106	452	428	377	130	1493	70	201	187	156	40	654
2021-2022 (tüm ilçeler)	133	633	583	485	145	1979	46	176	129	146	26	523
2022-2023 (tüm ilçeler)	272	634	586	491	160	2143	85	251	228	230	52	846

*AO: Anaokulu, İO= İlkokul, OO= Ortaokul, LS= Lise, DK= Diğer Kurum, T=TOPLAM

Tablo 1 incelendiğinde Danışman Akademisyen Uygulaması'nın izlenmesi için araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 2019-2021 yılları arasındaki dokuz ilçeyi kapsayan pilot uygulamadan, ikinci aşaması ise 2021-2023 yılları arasında Ankara ilinin tüm ilçelerindeki asıl uygulamadan oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın 2, 3, 4 ve 5. alt problemlerinin cevaplanması için 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mart ayında 846 (%39,5) kurum yöneticisinden toplanan veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak Danışman Akademisyen Uygulamasının betimsel istatistiklerinin hesaplanmasına ve görüşlerin belirlenmesine yönelik kullanılan veri toplama aracı anket formunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilme aşamasında öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve çalışmanın amacına uygun olarak 5 alan uzmanı tarafından taslak anket oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise oluşturulan taslak formda yer alan sorular, çalışmanın amacına uygunluk, ifadelerdeki anlaşılırlık ve açıklık gibi kriterler açısından incelenmesi için 2 dil uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 4 eğitim yönetimi alanından olmak üzere 8 uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre formdaki sorular yeniden düzenlenmiş ve kapsam geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise okullara gönderilmek üzere hazırlanan taslak formda yer alan açık uçlu sorular 10 okul yöneticisine yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin formdaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek soruların istenildiği şekilde anlaşılma durumları incelenmiş ve anket sorularına son hâli verilmiştir. Böylece DAU anket formu 17'si betimsel bilgilere ve 6'sı ise değerlendirmeye yönelik açık uçlu olmak üzere toplam 23 sorudan oluşmuştur.

Anket formunun ilk bölümü olan betimsel bilgiler, DAU'ya katılan kurumların ilçe, kurum türü, danışmana sahip olma durumları ve danışman akademisyen sayılarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise mevcut uygulamanın katkı düzeyini belirlemeye yönelik soruları dereceleme seçenekleri "1 ile 10" arasında olan (örnek madde: DAU'nun okula katkısı derecesini belirtiniz.) beş ifadeye yer verilmiştir. Anketin son bölümünde ise süreçte yaşanan sorunları ve önerileri belirlemeye

yönelik çoktan seçmeli sorular (örnek madde: Danışman akademisyen seçme sürecinde nasıl bir yol izlediniz?) ve açık uçlu sorulara (örnek madde: DAU'nun sahadaki uygulamalarda daha etkin ve verimli olması için önerileriniz nelerdir?) yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci uygulamanın başlandığı 2019-2020 eğitim öğretim yılının Eylül ayında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi-1'den gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimiyle ortak bir çalışma yürütülmüştür. Kurumlardan bilgi toplamak için hazırlanan anket formu Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü/Bilişim Sistemleri (AnkBis) formu olarak tasarlanarak sisteme yüklenmiştir. AnkBis , Ankara genelinde 9 ilçedeki tüm okullarda yürütüldüğü için maddiyat, zaman ve emek açısından tasarruf sağlamak ve daha geniş katılım sayısına ulaşmak için kullanılmış ve dijital veri toplama tercih edilmiştir. Dolayısıyla veriler internet üzerinden elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinin sağlıklı yürümesi ve veri kalitesini artırmak için araştırmacılar, dijital anket formunu göndermeden önce okul yöneticilerini, anketlere AnkBis üzerinden nasıl ulaşacakları konusunda telefonla bilgilendirmişlerdir. Anket formunun doldurulması yaklaşık 10 dakikalık zaman almıştır. 23.01.2023 tarihli 30640013-108.01-113581 sayılı etik izni alınmış olup tüm çalışma süreçlerinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

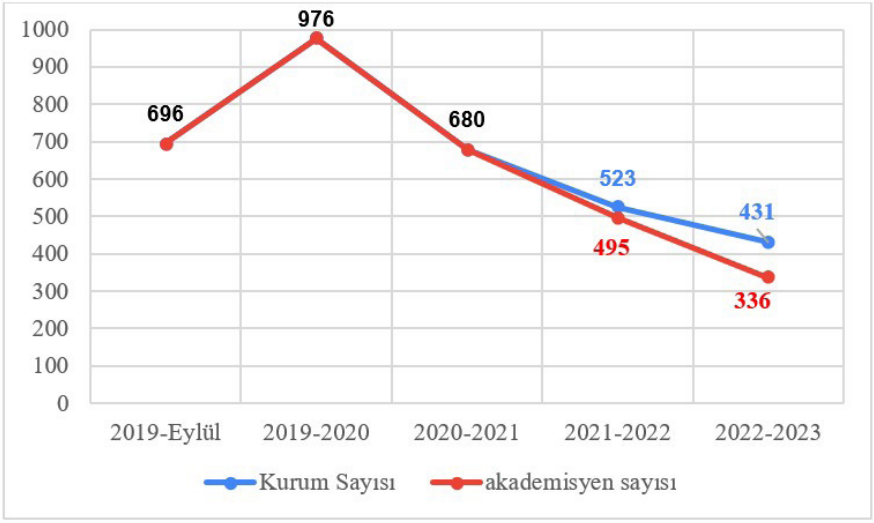
Araştırmada toplanan veriler araştırma sorularının cevaplanmasında ve grafiklerinin oluşturulmasında Microsoft Excel Elektronik Tablo Programı kullanılmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda betimsel istatistikler katılımcıların kişisel bilgilerinin ve verilerin genel olarak betimlenmesi ve yorumlaması aşamasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik 10'lu Likert tipindeki maddelerden elde edilen toplam puanlar katılımcı sayısına bölünerek yeniden ölçeklendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama, frekans gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Açık uçlu sorularla toplanan nitel veri tek tek incelenerek kategorik hâle getirilmiş sonrasında bu veri frekans ve yüzde bilgileri ile sunularak nicelleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde kurumların DAU'ya katılım durumlarının yıllara göre değişimi, uygulamanın işleyişi ve uygulamanın geleceğine yönelik yönetici görüşlerini içeren bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Araştırmanın bulguları öncelikle ilk problem cümlesine yönelik Danışman Akademisyen Uygulaması'na katılan kurum ve akademisyen sayıları ile kurumların katılım oranlarının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler Grafik 1 ve Grafik 2'de sunulmuştur.

Şekil 1

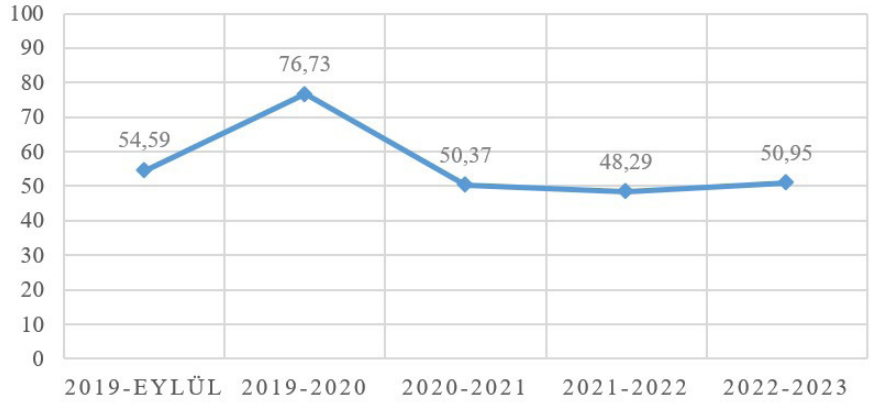
DAU'ya Katılan Kurum ile Akademisyen Sayılarının Yıllara Göre Değişimi



Şekil 1 incelendiğinde uygulamaya katılan kurum ve akademisyen sayının ilk yılda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2020 yılından itibaren pandeminin etkisiyle katılım sayılarının hızla düştüğü izlenmektedir. Ayrıca uygulamanın 3. yılından itibaren uygulamaya katılan akademisyen ve kurum sayısının farklılaştığı ve kurumların sayısının akademisyen sayısından fazlalaşmaya başladığı görülmektedir. Bu durum akademisyenlerin birden fazla kuruma destek olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 2

DAU'ya Katılan Kurum Oranlarının Yıllara Göre Değişimi



Şekil 2'de sunulan uygulamaya katılan kurum oranları incelendiğinde en fazla katılımın 2019-2020 eğitim öğretim yılında (%77) olduğu, en az katılım oranının ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında (%48) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamaya katılan kurum oranının 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren tekrar artış eğiliminde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesine yönelik 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mart ayında 647 kurum yöneticisinden elde edilen veriler incelenerek kurumların danışman akademisyenin seçim sürecinde dikkate aldığı değişkenlerin dağılımı belirlenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Kurumların Danışman Akademisyenin Seçim Sürecinde Dikkate Aldığı Değişkenlerin Dağılımı

Değişken	F	Yüzde (%)
Tanıdık akademisyen olması	278	43,0
Okulun ihtiyaç analizi	175	27,0
Okulumuzun türü	95	14,7
Üniversitenin okula yakınlığı	48	7,4
Akademisyenin kurumu seçmesi	40	6,2
Geliştir Uygula Paylaş Projesi kapsamında	10	1,5
E-posta yoluyla	1	0,2

Tablo 2 incelendiğinde kurumların akademisyen seçimlerinde çoğunlukla (%43) tanıdık akademisyenlerden danışman edinme yoluna gittiği görülmektedir. Bununla birlikte kurumun ihtiyaç analizi doğrultusunda akademisyen seçen kurum sayısı ise 175 (%27) olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 1 kurum yöneticisi ise e-posta yoluyla danışman akademisyen edindiğini bildirmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre DAU'nun kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve katkı kapsamında yapılan etkinlik türlerinin dağılımları incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle kurum yöneticilerine DAU'nun kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkısının olup olmadığı sorulmuş ve katkısını puanlamaları istenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Danışman Akademisyenlik Uygulaması'nın Katkısına İlişkin Görüşler

Katkı	Var		Yok		Ortalama Katkı Puanı
Değişken	F	Yüzde (%)	F	Yüzde (%)	
Kurum	314	72,85	117	27,15	7,9
Personel	336	77,96	95	22,04	7,9
Öğrenci	260	60,32	171	39,68	8,2
Veli	139	32,25	292	67,75	8,1

*n=431, ortalama katkı puanı 1 ile 10 arasında derecelendirilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde AnkBis sistemi üzerinden 431 kurum yöneticisinin Danışman Akademisyen Uygulaması'nın, kuruma 314 (%73), personele 336 (%78), öğrenciye 260 (%60) ve veliye 139 (%32) olumlu katkısı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara bu katkıyı 1 ile 10 arasında derecelendirmeleri istendiğinde verilen yanıtların ortalamasının 7,9 ile 8,2 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre uygulamaya katılan kurum yöneticilerinin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği ve uygulamanın en çok kurum içinde personele katkısının olduğu söylenebilir. Öte yandan en az katkının ise veliye olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma kapsamında katılımcılara sunulan katkıların nasıl sağlandığına yönelik "Kuruma/personele, öğrenciye ve veliye katkı

kapsamında yapılan etkinlik türünü belirtiniz." çoktan seçmeli soruları ayrı ayrı katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılardan kuruma yönelik yapılan katkıların türlerine ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

DAU'nun Kuruma Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Çevre okul ilişkilerinin güçlendirilmesi	239	57,9
Okulun stratejik planına katkı	116	28,1
Okulun iç/dış mekân düzenlemesi	50	12,1
Proje geliştirme ve yürütme	5	1,2
Okul ikliminin iyileştirilmesi	2	0,5
Bilgi paylaşımı	1	0,2
Toplam	413	100,0

Tablo 4 incelendiğinde kurum yöneticilerinin DAU'nun kuruma katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok (%58) çevre okul ilişkilerine yönelik etkinliklere katkı aldıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin kurumlara sunduğu diğer önemli bir katkı (%28) ise okulun stratejik planında yer alan hedeflere yöneliktir. Bununla birlikte kurumların, fiziksel mekân düzenlemelerine ilişkin akademisyenlerden destek aldıkları da görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında katılımcıların uygulamanın kurum personeline yönelik katkılarının türlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

DAU'nun Personele Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Eğitim/Kurs/Seminer	333	52,77
Rehberlik/Koçluk	148	23,45
Sosyal/kültürel sportif etkinlikler	73	11,57
Üniversitelerin (laboratuvar, müze vb.) imkânlarından faydalanma	49	7,77

Diğer paydaşların imkânlardan faydalanma (Belediye, STK vb.)	28	4,44
Toplam	631	100,00

Tablo 5 incelendiğinde kurum yöneticilerinin DAU'nun kurum personeline katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok (%53) kurs veya seminer gibi eğitim faaliyetlerine yönelik destek almaktadır. Ayrıca diğer önemli bir katkı ise personel danışman tarafından gerçekleştirilen rehberlik faaliyetleri (%23) olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, çevre okul ilişkilerine yönelik etkinliklere katkı aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın kurum personelinin diğer kurumlardan faydalanmasının önünü açtığı da söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında katılımcıların uygulamanın doğrudan öğrenciye sunduğu katkıların etkinlik türlerine ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

DAU'nun Öğrenciye Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Rehberlik/Koçluk	125	25,61
Seminer	113	23,16
Sosyal/ kültürel /sportif etkinlikler	94	19,26
Akademik destek	88	18,03
Üniversitelerin imkânlarından (laboratuvar, müze vb.) faydalanma	40	8,20
Diğer paydaşların imkânlarından faydalanma (Belediye, STK vb.)	23	4,71
Öğretmen eğitimlerinin dolaylı olarak öğrenci eğitimlerine yansıması	3	0,61
Üniversite tanıtımları	1	0,20
Stajyer öğrenci kabulü	1	0,20
Toplam	488	100,00

Tablo 6 incelendiğinde görüş bildiren kurum yöneticilerinin, DAU'yla öğrenciye katkı sunmak için danışmandan destek aldıkları etkinliklerin

türlerine göre en fazla rehberlik (%26) ve seminer faaliyetlerinde (%23) destek aldıkları söylenebilir. Ayrıca DAU kapsamındaki özellikle öğrenciye katkı sağlayacak uygulamalarda belediye, STK gibi diğer paydaşların imkânlarından faydalanma seçeneğinin ifade edilmesi (%5) olumlu bir katkı olarak ele alınsa da bu katkının düşük yüzdesi de dikkat çekicidir.

Araştırmada uygulamanın katkısı incelenen son paydaşı ise velidir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerine göre uygulamanın veliye yönelik yapılan katkıların etkinlik türlerine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

DAU'nun Veliye Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Eğitim/kurs/seminer	106	71,14
Sosyal/kültürel/sportif etkinlikler	39	26,17
Danışmanlık	1	0,67
Çalışmalar hakkında yazılı bilgilendirme	1	0,67
Öğrencisine yapılan bireysel değerlendirme sonuçları bir yol haritası çizmesi	1	0,67
Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine destek	1	0,67
Toplam	149	100,00

Tablo 7'ye göre kurum yöneticilerinin DAU'nun kuruma katkı türlerine ilişkin en fazla vurguladıkları etkinlik türü seminer (%64) olarak görülmektedir. Akademisyenlerin velilere sunduğu diğer önemli bir katkı (%26) ise Sosyal/kültürel/sportif etkinlikler düzenlemesine destek olunması olarak ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi danışman akademisyenlik uygulamasının devam ettirilmesi sürecinde kurumlarda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bunların dağılımına ilişkindir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8

Danışman Akademisyen Uygulama Sürecinde Kurumunuzda Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	F
COVID-19 Salgını	283
Danışman akademisyenin yeterli zamanı olmaması	214
Okulun üniversitelere uzak olması ve ulaşım probleminin yaşanması	129
Danışman akademisyen ile kurum arasındaki iletişimin yetersizliği	109
Kurum personelinin sürece katılma konusunda istekli olmaması	85
Danışman akademisyenlik uygulamasının adımlarının net ve anlaşılır olmaması	71
Danışman akademisyenlik uygulamasında; kurum personelinin sürece katılma ve yürütmeye ilişkin tecrübe eksikliğinin olması	63
Yöneticiler ve öğretmenlerin akademik çalışmalar konusunda kavramsal eksikliklerinin bulunması (ihtiyaç analizi, yöntem belirleme, veri toplama ve değerlendirme)	41
Okulun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapacak akademisyenin belirlenememesi	39
Akademik ve teorik dünyanın sahadan farklı olması	9
Bürokratik sıkıntılar (yönetici değişikliği, bütçe yetersizliği, izin alınamaması, okulun fiziki yetersizliği vb.)	5
Özel sebepler (deprem, doktora süreci, sağlık sorunları)	3
Gönüllü danışman akademisyen bulamama	3
İşin resmiyetinin ve bağlayıcılığının olmaması, angarya olarak algılanması	3
Akademisyenlerin Ankara dışında görev yapıyor olması	2

Tablo 8 incelendiğinde kurum yöneticilerinin süreçte yaşadığı sorunlar arasında en çok vurguladığı sorun COVID-19 Salgını (F=289) olarak görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen diğer önemli sorunlar ise sırasıyla akademisyenin yeterli zaman ayıramaması (F=214), üniversitenin kuruma uzak olması (F=129), iletişim yetersizliği (F=109) ve kurum personelinin isteksizliği (F=85) olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında gönüllü danışman akademisyen bulamama sorununun oldukça az olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın son alt problemi ise DAU'nun geleceğine yöneliktir. Bu bağlamda kurum yöneticilerine uygulamanın geliştirilmesine ilişkin önerileri sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen verilerin dağılımları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

DAU'ya İlişkin Önerilerin Dağılımları

Öneriler	F
Akademisyen ve okul eşleştirmeleri MEB, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve üniversiteler koordinesinde yürütülmelidir.	102
Akademisyenler okullara zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Danışman akademisyenlerin bağlı olduğu kurumlar ve okullar daha etkin zaman planlaması yapmalıdır	90
Danışman akademisyenler üniversiteleri ve millî eğitim kurumları tarafından gerek maddi gerek manevi açıdan teşvik edilmelidir.	70
Uygulamanın duyurusu, aşamaları, planlaması ve takvimi net olmalıdır. Ek bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.	58
Danışman akademisyenler, üniversiteler ve okullar arasında ki iletişim daha yoğun ve etkin olmalıdır.	40
Danışman Akademisyen Uygulaması için akademisyen ve okul personelinin istekli (gönüllü) olması gereklidir.	32
Danışman akademisyenler okulun türüne ve ihtiyacına göre belirlenerek eşleştirilmelidir.	30
Daha çok akademisyen sahada olmalıdır.	15
Her okula danışman akademisyen görevlendirilmelidir.	15
Danışman akademisyenler okula yakın üniversitelerden olmalıdır. Üniversitelere uzak okulların ise ulaşım problemi çözülmelidir.	12
Danışman akademisyen tarafından paydaşlara yönelik seminer, kurs, çalıştay, etkinlik, atölye ve eğitimler yapılmalıdır.	12
Uygulamanın sürekliliği ve devamlılığı sağlanmalıdır.	12
Danışman Akademisyen Uygulaması (Verimsizdir, yetersizdir, kaldırılmalıdır, vazgeçilmelidir, uygulanabilir değildir.)	9
Danışman akademisyenler eğitim fakültesinden olmalıdır.	7
Danışman akademisyen veli etkileşimi olmalıdır.	7
Danışman Akademisyen Uygulaması'nın değerlendirmesi yapılmalıdır, portal oluşturulmalıdır, örnekler paylaşılmalıdır.	2

Kurum yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde uygulamanın gelişmesi için getirilen önerilerde en fazla vurgulanan ifade, uygulamanın üst kurumlarca üniversitelerle koordineli olarak yürütülmesini sağlamaktır (F=102). Diğer önemli bir bulgu ise danışman akademisyenin kuruma daha fazla zaman ayırması için gerekli tedbirlerin alınması gerektiğine yöneliktir (F=90). Olumsuz görüş olarak oldukça az (F=9) kurum yöneticisinin, uygulamanın verimsiz ve yetersiz olduğu için kaldırılması gerektiğini söyledikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda yürütülen DAU'ya kurumların katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların ve uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda her bir araştırma problemi için elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu çerçevesinde DAU'ya katılan kurum ve akademisyen sayılarının ve bu kurumların uygulamaya katılım oranlarının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Bulgular, uygulamaya katılan kurum ve akademisyen sayılarının ilk yılda artış eğiliminde olduğunu, 2020 yılından itibaren ise pandeminin etkisiyle katılım sayısının hızla düştüğünü göstermiştir. Bu bulguyu destekleyen, pandemi sürecinin eğitim alanında aksaklıklar ve olumsuz etkilere sebep olduğuna ilişkin çalışma ve raporlar yer almaktadır. Örneğin UNESCO'nun (2020a) raporuna göre 2020 yılında pandemi nedeniyle 190'dan fazla ülke eğitim sistemlerinde kesintilere maruz kalmış ve yaklaşık 1,6 milyar öğrenci eğitim hayatlarında aksaklıklar yaşamıştır. Bununla birlikte pandeminin özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki okulların imkânlarını sınırladığı vurgulamaktadır (UNICEF, 2020). Çalışma kapsamındaki bir diğer bulguya göre uygulamanın üçüncü yılından itibaren uygulamaya katılan akademisyen ve kurum sayılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu uygulamaya katılan kurumların sayısının akademisyen sayısını geçtiğini göstermektedir. Danışman akademisyeni olan kurumların listesi daha detaylı incelendiğinde bu durumun, akademisyenlerin birden fazla kuruma destek olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Uygulamaya katılan kurum oranları incelendiğinde en fazla katılımın 2019-2020 eğitim öğretim yılında, en az katılımın ise 2021-2022

eğitim öğretim yılında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamaya katılan kurum oranının 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren tekrar artış gösterdiği gözlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, kurumların danışman akademisyen seçim sürecinde etkili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre kurumların bu süreçte çoğunlukla tanıdık akademisyenlerden danışman belirleme yöntemini seçtiği görülmektedir. Etkili okul müdürlerinin zamanı iyi yönetmesinin, okul gelişimine olumlu etkisi (Grissom, vd., 2015; Fullan, 2023) göz önünde bulundurulduğunda tanıdık akademisyen seçiminin kurum yöneticisi açısından zaman kazanma ve pratiklik açısından tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca kurum yöneticileri tanıdıkları bir akademisyen ile daha rahat iletişim kurup kendisinden sürekli danışmanlık alabilir. Kurumların danışman akademisyen seçiminde dikkate aldığı bir diğer faktör ise kurumda uygulanan ihtiyaç analizi sonuçlarıdır. İhtiyaç analizi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ve öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının belirlemesinde etkili bir yöntemdir (Morrison, vd., 2004). Bunun yanında etkili bir ihtiyaç analizinin okullara toplumla iş birliği içinde olma (Matczynski ve Rogus, 1985), öğrenci başarısını artırma (Abraham vd., 2018), öğretmenlerin mesleki gelişimleri (Özbilgin, vd., 2016) gibi birçok konuda fayda sağlayabileceğini belirten çalışmalar mevcuttur. Bu çerçevede kurumların hedefe yönelik destek sağlamak için ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda akademik danışmanlar belirlemesinin etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkıları ve sunulan katkı kapsamında yürütülen etkinlik türlerinin dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre DAU'nun en fazla personele, ardından sırasıyla kuruma, öğrenciye ve veliye olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde okul üniversite iş birliklerinin, okulların gelişim sürecinde okul personeline mesleki gelişim alanında birçok konuda katkı sunduğu çeşitli çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Brady, 2002; Cheng ve So, 2012; Opolot-Okurut ve Bbuye, 2014; Grau, vd., 2017; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018). Kurum yöneticilerinin DAU'nun kurum personeline katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok kurs veya seminer gibi eğitim faaliyetlerine yönelik destek almaktadır. Seminer ve kurslar

öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sağlanan hizmet içi eğitimlerdendir. Çeşitli çalışmalar öğretmenlerin bu tür eğitimleri akademisyenlerden almak istedikleri yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Gökdere ve Çepni, 2004; Şahin, 2013). Uygulamanın personele en fazla katkısı olduğu düşünülen bir diğer konu ise rehberlik faaliyetleri ve çevre okul ilişkileridir. Elde edilen bu bulgular kapsamında, uygulamanın kurum personelinin diğer kurumlardan faydalanmasının önünü açtığı söylenebilir. Bir diğer bulgu ise uygulamanın kurum düzeyinde en fazla katkı sunduğu alanın çevre okul ilişkileri olduğunu göstermiştir. Üniversite okul ortaklıkları okulların yerel topluluklarıyla ilişki kurmasına ve topluluk üyeleriyle ilişkiler geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu, okullar ve çevre arasında daha fazla güven ve iş birliğini teşvik edebilir ve okulların öğrencilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve ele almalarına yardımcı olabilir (Bryk, 2010). Bu bağlamda DAU gibi okul üniversite iş birliği çalışmalarının okulların çevreleri ile olan ilişkilerini güçlendirdiği söylenebilir. Akademisyenlerin kurumlara sunduğu diğer önemli bir katkı ise okulun stratejik planında yer alan hedeflere yöneliktir. Bu sonucu destekler nitelikte okul üniversite iş birliği çalışmalarının okulların önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmasında etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Brady, 2002). Bununla birlikte kurumların fiziksel mekân düzenlemelerine ilişkin akademisyenlerden destek aldıkları da görülmektedir. Bu kapsamda, alan yazınında okul binaları ve okulların fiziki özellikleriyle ilgili yürütülen çalışmaların (Vural ve Sadık, 2003; Aydoğan, 2012; Akbaba ve Turhan, 2016) olduğu ve bu araştırmaların sonuçlarının okulların düzenlemelerine yol gösterici olduğu söylenebilir. Bu tür araştırma sonuçları okulun gelişimine katkı sunabilir. Katılımcı görüşlerine göre uygulamanın öğrenciye sunduğu katkının en fazla rehberlik ve seminer faaliyetlerinde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda seminerler, öğrencilere üniversite öğretim üyelerinden öğrenme, araştırma projelerine katılma ve çeşitli alanlarda beceri ve bilgilerini geliştirme fırsatları sağlamak için tasarlanabilir (Lieberman, 1992). Bu tür seminerler öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye yönelik farklı bakış açıları ve yaklaşımlara maruz kalmalarına yardımcı olabilir (Maheady vd., 2019). DAU'nun veliye sunduğu katkının ise en fazla seminerler ve sosyal/kültürel/sportif etkinlikler alanında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi DAU'nun devam ettirilmesi sürecinde kurumlarda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bunların

dağılımına ilişkindir. Kurum yöneticilerinin süreçte yaşadığı sorunlar arasında en çok vurguladığı sorun COVID-19 Salgını olarak görülmektedir. Pandemi sürecinin her alanda hissedilen olumsuz yöndeki etkileri DAU'yı da etkilemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen diğer önemli bir sorun ise akademisyenlerin uygulamaya yeterli zaman ayırmamasıdır. Bu bulgunun değerlendirilmesi için Türkiye'deki akademik personelin çalışma şartlarını göz önünde bulundurmak gerekir. OECD (2022) raporuna göre Türkiye'de yükseköğretim düzeyindeki kamu kurumlarında akademik personel başına düşen öğrenci sayısı lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde diğer ülkelerin neredeyse iki katıdır. Ayrıca akademik hayatın gittikçe yoğunlaştığı günümüzde akademik personelin yükü de artmakta, öğretim görevlilerinden daha etkin ve verimli çalışmaları beklenmektedir. Bu beklentiler akademik faaliyetler konusunda sınırlıklar getirmektedir (Tunç, 2007). Alan yazınındaki bu bulgular dâhilinde akademisyenlerin kendilerinden beklenen öğretim, araştırma ve topluma hizmet çalışmalarının hepsini etkili şekilde yerine getirmesi konusunda zorluk çektiği söylenebilir. Diğer taraftan araştırmada öneriler kısmında ifade edilen "Danışman akademisyenler üniversiteleri ve millî eğitim kurumları tarafından gerek maddi gerek manevi açıdan teşvik edilmelidir" şeklindeki görüş ile de akademisyenlerin uygulamaya dönük zaman ayırmasında motive edici desteklerin azlığı ve hatta yokluğunun da etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber zaman ayırmaya yönelik soruna okul yöneticilerinde bireysel ya da yönetici kaynaklı özelliklerinin etki edip etmediği de ayrıca araştırılması gereken bir durum olarak ele alınabilir. Okul müdürlerinin bir dış paydaş olarak danışman akademisyenin okula zaman ve emek ayırmaya yönelik motive edici liderlik yaklaşımlarının veya yönetici özeliklerinin etkisi göz ardı edilemez. Araştırma bulguları kapsamında DAU sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar ise üniversitenin kuruma uzak olması, iletişim yetersizliği ve kurum personelinin isteksizliği olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında gönüllü danışman akademisyen bulamama sorununun oldukça az olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, akademisyenlerin genel olarak uygulamaya katılma konusunda istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma kapsamındaki son alt problemi ile DAU'nun geliştirilmesine yönelik önerilerin saptanması amaçlanmıştır. Kurum yöneticilerinin bu konudaki görüşleri incelendiğinde en fazla vurgulanan önerinin, uygulamanın

üst kurumlarca üniversitelerle koordineli olarak yürütülmesinin sağlanması olduğu görülmüştür. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yönetim şekli, kararların alınması ve uygulama süreçleri konusunda yetkileri merkezde toplamakta, okullardaki yöneticilerin bireysel ya da kurumsal olarak karar alıp uygulamasında inisiyatif almasını oldukça sınırlandırmaktadır (Taşar, 2009). Bu sebeple bu sistem içinde kurum yöneticilerinin, uygulama ve projelerin kurumlarda daha etkili yürütülebilmesi için üst sistemde yer alan (merkez teşkilat) birimlerin daha koordineli çalışmalarını önerdikleri düşünülebilir. Bununla birlikte söz konusu öneri okulların, DAU'nda akademisyen ve okul eşleştirmelerinde MEB merkez ve taşra teşkilatlarından bir tür "kurumsal koordinasyon görevi" beklentisi içinde olduğu şeklinde de ele alınabilir. Ancak bu koordinasyonun kapsamına ilişkin çerçevenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerde herhangi bir öneri bulunmamaktadır.

Diğer öne çıkan öneri ise danışman akademisyenin kuruma daha fazla zaman ayırması için gerekli tedbirlerin alınması yönündedir. Akademik personelin kendilerinden beklenen öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında eş zamanlı olarak etkili olması beklenmektedir ancak dönemsel olarak iş yoğunluğunun artmasından dolayı (Tunç, 2007) akademisyenlerin her zaman aynı düzeyde performans gösteremedikleri söylenebilir. Gönüllülük esas olan DAU kapsamında bu tür aksaklıkların olmasının sürecin doğal bir parçası olduğu ve kurumlar tarafından önleminin alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca danışman bulmakta zorluk çeken kurumlara danışman akademisyen bulmalarında destek sağlanabilir.

Araştırma 2019-2023 yılları arasında okullara gönderilen anketler ile sınırlıdır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü kanalı ile resmî olarak gönderilen ve araştırmacılar tarafından takibi yapılan anketlerin tüm okullar tarafından doldurulması istenmiştir. Ancak okulların tamamı anketi doldurmamıştır. Bu süreçte anketi doldurmayan okullara dönüt verilmemiş, çalışmaya gönüllü olarak katılanlarla sonuçlar değerlendirilmiştir. Müteakip çalışmalarda evrenin tamamına ulaşılabilmesi için dönütlerin verilmesi planlanmaktadır. Danışman akademisyeni olan okulların tamamının tespit edilmesi ve araştırmacılar tarafından toplanan verilerin kurumsal bir istatistik verisine dönüşebilmesi açısından da bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca DAU uygulaması ile bilgi sahibi olmayan okulların ve akademisyenlerin olduğu göz önünde bulundurulduğunda uygulamanın yaygınlaştırma çalışmaları arttırılmalıdır.

Bu amaçla merkez ilçelerin tamamında okullarla yüz yüze toplantıların yapılması, uygulamanın hedeflerinin net olarak aktarılması faydalı olabilir.

Öneriler

Ankara'da yürütülen DAU'nun genel anlamda izlenmesini amaçlayan bu çalışma sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulabilir. Uygulamanın devamında, benzer bir çalışmanın yapılarak sonuçların bu çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmasının uygulamanın gelişimini izleme açısından katkı sunacağı düşünülerek boylamsal bir çalışmanın yürütülmesi önerilebilir. Bu çalışmanın benzeri danışman akademisyenlik yapmış akademisyenlerle birlikte yapılmalıdır. Ayrıca çalışma sonuçları kapsamında, uygulayıcılara ve politika yapıcılara kurumlar arası işbirliğini artırmaları önerilebilir. Uygulama sürecinde danışman akademisyen bulamayan kurumlar için destek sağlayacak bir birim oluşturulabilir. Uygulamanın en fazla kurum personeline katkı sağladığı göz önünde bulundurulursa, bu konuda öğretmenlerin öncelikli ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılması etkili olabilir.

Kaynakça

Abraham, R. R., Alele, F., Kamath, U., Kurien, A., Rai, K. S., Bairy, I., ... and Malau-Aduli, B. S. (2018). Assessment for learning: A needs analysis study using formative assessment to evaluate the need for curriculum reform in basic sciences. *Advances in Physiology Education, 42*(3), 482-486.

Akbaba, A., ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 341-357.

Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., Ball, A., Barke, S., and Lloyd, D. M. (2016). University–school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 21*(3), 190-204. https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1183429

Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansıma durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(29), 110-132.

Aydın, U., Pekkan, Z. T., Taylan, R. D., ve Birgili, B. (2017). Okulda üniversite modeli: Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir bilgisi gelişiminden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1979-1994.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Millî Eğitim, 42*(193), 29-43.

Bakioğlu, A., ve Kirişçi Sarıkaya, A. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: Üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research, 3*(2), 76-98.

Baş, F., ve Işık, A. (2014). Web tabanlı ortamda öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan bilgi paylaşım süreci. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8*(2), 197-224.

Brady, L. (2002). School university partnerships: What do the schools want? *Australian Journal of Teacher Education, 27*(1), 1-8.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Pegem Akademi

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 23-30.

Cheng, M. M., and So, W. W. (2012). Analysing teacher professional development through professional dialogue: An investigation into a university–school partnership project on enquiry learning. *Journal of Education for Teaching, 38*(3), 323-341.

Dalin, P., and Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue perspektive für schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht; eine Veröffentlichung des landes instituts für schule und Weiterbildung, Soest, und von IMTEC/Oslo;[im Rahmen eines Projektes der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen]*. Soester Verlag-Kontor.

Dinie, D. D. (2017). Actors that affect community participation in the implementation of school improvement program in primary schools of Damot Woide district, Wolaita Zone. *International Journal of Advanced Research, 5*(10), 1589-1599.

Edmonds, R., (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, *40* (3), 4-11.

Emstad, A. B., and Sandvik, L. V. (2020). School–university collaboration for facilitating in-service teacher training as a part of school-based professional development. *Acta Didactica Norden, 14*(2), 1-20.

Eren, E., ve Ergüleç, F. (2020). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi tabanlı öğretim tasarımı modeli: Okul-üniversite işbirliği kapsamında bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 1247-1290.

Ersoy, Y. (2005). Üniversite-okul işbirliği proje modeli-I: Teknoloji-destekli/yardımlı matematik öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 160-171.

Ersöz, Y., ve Arslan, P. Y. (2017). ÖTMT dersi kapsamında tasarlanan eğitsel materyallerin örgün eğitime aktarılması: Üniversite-okul işbirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 1-24.

Fullan, M., Benneu, B., and Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership, 47*(8), 13-19.

Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.

Gökdere, M., ve Çepni S. (2004), Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi örneklemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1-14.

Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. D., and Ortiz, D. (2017). Teachers' professional development through university–school partnerships: Theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education, 47*(1), 19-36.

Grissom, J., Loeb, S., and Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration, 53*(6), 773-793.

Hopkins, D. (2004). *School improvement for real*. Routledge Falmer.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Lieberman, A. (1992). Chapter I: Introduction: The changing context of education. *Teachers College Record, 93*(5), 1-10.

Jones, J. (2014). *Management skills in school*. SAGE.

Maheady, L. J., Patti, A. L., Rafferty, L. A., and Hill, P. (2019). School–university partnerships: One institution's efforts to integrate and support teacher use of high-leverage practices. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/0741932518812689

Matczynski, T.J., and Rogus, J.F. (1985). Needs assessment: A means to clarify the goals of secondary schools. *NASSP Bulletin*, *69*, 34-40.

Maxson, S., and Schwartz, D. (2010). School-university collaboration for reform in California: The delta project. *The Clearing House, 74*(5), 251-256.

MEB (2019a). *MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB (2019b). *Danışman akademisyen uygulaması 13.05.2019 tarihli ve E.9341001 sayılı valilik oluru*. https://educ.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/img-528144518-0001_0.pdf https://ankaraarge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93

MEB (2022). *Ankara İl Mill*î Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi Danışman Akademisyen Uygulaması https://ankaraarge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93

Milliyet (2019, 9 Eylül). *Ankara'da okullara akademisyenler koçluk yapacak*. https://www.milliyet.com.tr/gundem/ankarada-okullara-akademisyenler-kocluk-yapacak-6030213

MEB ARGE Bülteni. (2021, Temmuz). Danışman akademisyenlik uygulaması. *MEB Ankara İl MEM ARGE Bülteni*, (2), 22-23. http://ankaraarge.meb.gov.tr/ilmeb_dosyalar/bulten2021_temmuz/index.html

Morrison, G. M., Ross, S. M., and Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Newmann, F. M. (1993). Beyond common sense in educational restructuring: The issues of content and linkage. *Educational Researcher, 22*(2), 4-13.

OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

Opolot-Okurut, C., and Bbuye, J. (2014). School-university collaboration initiative: Benefits and challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research, 2*(10), 843-849.

Özateş Gelmez, Ö. S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *8* (Özel Sayı), 75-95.

Özbilgin, A., Erkmen, B., and Karaman, C. (2016). English language teacher professional development: When institutional frameworks fall short. İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 55-65.

Özdemir, N., Turan S., ve Çoban, Ö. (2021). *21. Yüzyıl okullarını yeniden düşünmek*. Pegem Akademi.

Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Peters, J. (2002). University-school collaboration: Identifying faulty assumptions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(3), 229-242.

Richmond, G. (1996). University/school partnerships: Bridging the culture gap. *Theory into Practice, 33*(3), 214-218.

Schlechty, P. C., and Whitford, B. L. (2012). Types and characteristics of school-university collaboration. *Kappa Delta Pi Record, 24*(3), 81-83.

Soto, A. C., Lum,C., and Campbell, P. S. (2009). A university-school music partnership for music education majors in a culturally distinctive community. *Journal of Research in Music Education, 56*(4), 338-356.

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

TEDÜ (TED, 2021, Aralık). *Danışman akademisyenlik uygulaması değerlendirme paneli*. https://educ.tedu.edu.tr/educ/gundem/haberler/danisman-akademisyenlik-uygulamasi-degerlendirme-paneli-yapildi

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2,* 108-119.

Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Wasonga, C.O., Rari, B.O., and Wanzare, Z.O. (2011). Re-thinking school-university collaboration: Agenda fort the 21st Century. *Educational Research and Reviews, 6*(22), 1036-1045.

Welch, A. (1998). The cult of efficiency in education: Comparative reflection on the reality and rhetoric. *Comparative Education*, *24*, 157-175.

UNESCO (2020a). *COVID-19 educational disruption and response.* https://www.who.int/: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/

UNICEF (2020). *Uzaktan eğitime erişimde eşitsizlik*. https://www.unicefturk.org/yazi/uzaktanegitim

Vural, R. A., ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 16-23.

Ev Temelli Koçluk Uygulamalarının Doğal Dil Öğretimi Stratejileri ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkileri*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Salih RAKAP[1], Şerife BALIKCI[2], Emrah GÜLBOY[3], Sinan KALKAN[4]

[1] Doç. Dr., University of North Carolina at Greensboro/Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel eğitim, srakaptr@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7853-3825

[2] Uzm. Öğretmen, University of North Carolina at Greensboro/Çarşamba İlçe Millî Eğitim, s_rakap2@uncg.edu. ORCID: 0000-0003-3740-8037

[3] Arş. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel eğitim, emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7802-6839

[4] Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Özel eğitim, sinan.kalkan@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6890-6421

Gönderilme Tarihi: 24.02.2023 Kabul Tarihi: 17.07.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1256041

Atıf: "Rakap, S., Balıkçı, Ş., Gülboy, E., ve Kalkan, S. (2024). Ev temelli koçluk uygulamalarının doğal dil öğretimi stratejileri ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri. *Millî Eğitim, 53*(244), 2073-2108. DOI: 10.37669/milliegitim.1256041"

Öz

Dil, konuşma ve iletişim becerilerinin erken yaşlardan itibaren gelişimsel dönemlere uygun olarak kazanılması çocukların bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu alanlarda yaşanan gecikmelerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da hafifletmek amacıyla, çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklı kanıt temelli müdahaleleri içeren erken müdahale programlarının mümkün olduğu kadar erken yaşlarda sunulması oldukça önemlidir. Erken müdahale programlarının hedeflenen çocuk çıktılarına ulaşabilmesi için kanıta dayalı uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanması gerekir. Bu bağlamda öğretmenler ve ebeveynlerin koçluk ya da mentörlük gibi uygulama destekleri yardımıyla desteklenmeleri üretilen bilginin uygulama ortamlarında kullanılması sağlar. Bu çalışmanın amacı, eğitim oturumunu takiben ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının bir özel gereksinimli çocuk annesinin doğal dil öğretimi (DDÖ) stratejilerini doğru uygulama becerilerini edinmesi ve anne tarafından sunulan DDÖ'nün özel gereksinimli küçük bir çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmaya bir anne ve dil konuşma yetersizliği olan çocuğu katılmıştır. Araştırmada tekdenekli deneysel desenlerden davranışlar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Bulgular eğitim oturumları ardından sunulan ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programı annenin DDÖ stratejileri olan model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini uygulama becerilerini edinmesinde, korumasında ve genellemesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra bulgular anne tarafından sunulan DDÖ stratejilerinin çocuğunun kullandığı sözcüklerdeki ortalama sözce uzunluğunu, farklı sözcük sayısını ve toplam sözcük sayısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları alan yazınıyla karşılaştırılmış ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *doğal dil öğretim stratejileri, ebeveyn koçluğu, aile eğitimi, doğal öğretim, dil ve konuşma bozukluğu*

*Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından PYO.EGF.1902-B.15.003 No.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Effects of Home-Based Coaching on Mother's Use of Milieu Teaching Strategies and Child Outcomes

Abstract

Acquiring language and communication skills during early years of life is very important for children to continue their lives independently. To eliminate or alleviate the adverse effects of delays in these areas, early intervention programs that include evidence-based practices focused on improving children's language and communication skills should be offered as early as possible. For early intervention programs to reach the targeted child outcomes, evidence-based practices must be implemented with high fidelity. The purpose of this study was to examine impact of a parent training program consisted of training sessions followed by home-based coaching on a parent's use of Milieu Teaching (MT) strategies with fidelity during typical home activities or routines. The relationships between parent's use of MT strategies and her child's expressive language skills were also investigated. A mother and her child with speech and language impairment participated in the study. A multiple baseline design across behaviors single-case experimental design was used. The findings show that the parent training program that included training sessions followed by home-based coaching support is effective in supporting mother's skill acquisition, maintenance, and generalization in relation to MT strategies. In addition, the findings show that the mother's use of MT strategies with high fidelity was associated with increases in her child's expressive language skills including the mean length of utterance, the number of different words, and the total number of words used. The study's findings were discussed based on the literature, and suggestions for further research were presented.

Keywords: *milieu teaching, parent coaching, parent training naturalistic teaching, speech and language delay*

Giriş

Normal gelişim gösteren çocuklar dil ve iletişim becerilerini sosyal çevreleri ile etkileşim kurarak doğal bir şekilde kazanabilirler (Brodin ve Renblad, 2020). Ancak özel gereksinimli küçük çocuklar, normal gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında dil, konuşma ve iletişim becerilerini herhangi bir ek yardım olmadan aynı hızda edinemeyebilirler (Rakap ve Rakap, 2014; Lüke vd., 2020). Dil ve iletişim becerilerinin erken yaşlardan itibaren gelişimsel dönemlere uygun olarak kazanılması bireylerin ilerleyen yıllardaki okul yaşamlarında ve günlük hayatlarında başarılı olabilmeleri için oldukça önemlidir. Araştırmalar bu dönemlerde dil, konuşma ve iletişim becerilerinde sorun yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarısızlıklar yaşadıklarını, akranlarıyla iletişim kurma ve sosyalleşme gibi alanlarda da sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Roth vd., 2002; Young vd., 2002; Snow ve Powell, 2012). Bu nedenle dil, konuşma ve iletişim

bozukluklarının gelişim ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da hafifletmek amacıyla, çocuklara bu alanlardaki becerilerini geliştirmeye odaklı erken müdahale programlarının hazırlanması ve bu programların mümkün olduğu kadar erken yaşlarda sunulması gerekmektedir (Rakap ve Rakap, 2014).

Dil, konuşma ve iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıkların ve gecikmelerin, eğitim ve sosyal gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı (Lipkin vd., 2020) ve çocuklarda dil ve konuşma geriliklerinin yaygınlık oranları çocukların yaşına ve herhangi bir tanıya sahip olup olmama durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği ve özel gereksinimli çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının görülme sıklığının daha fazla olduğunu bilinmektedir (Rosenbaum ve Simon, 2016). Buna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi yaş grubundaki çocuklarda dil ve konuşma gecikmelerinin görülme sıklığı yaklaşık olarak %9 civarında iken bu oran özel gereksinimli çocuklarda %70 civarındadır (Black vd., 2015). Ülkemizde okul öncesi dönemde dil ve konuşma bozukluklarına sahip çocukların sayısını belirlemek amacıyla yapılmış sistematik bir çalışma olmamasına karşın son yirmi yıl içerisinde çeşitli illerde yapılan tarama çalışmalarının bulguları dil ve konuşma bozukluklarına sahip çocukların oranının %3.5 ile %5.1 arasında değiştiğini göstermektedir (Topbaş vd., 2002; Maviş, 2012).

Veriler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan çocukların dil, iletişim ve konuşma becerilerinin mümkün olan en erken dönemden itibaren desteklenmesi ortaya çıkabilecek olası olumsuzlukları önlemek açısından oldukça önemlidir (Rakap ve Rakap, 2014). Bu nedenle özel gereksinimli çocukların dil, konuşma ve iletişim becerileri başta olmak üzere diğer alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla erken müdahale programları hazırlanmalı ve hazırlanacak erken müdahale programları; (a) etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş kanıt temelli müdahaleleri içermeli, (b) çocuğun gelişimsel yaşına uygun olmalı ve (c) çocuğun doğal ortamında ve doğal uygulamacılar (ör. anne, baba, öğretmen vb.) tarafından uygulanmalıdır (Odom vd., 2010; Meadan vd., 2013; Rakap ve Rakap, 2014; Snyder vd., 2015). Bu temel ilkeler çerçevesinde planlanan erken müdahale programları doğal öğretim yaklaşımlarının yaygın bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamıştır (Roberts ve Kaiser, 2011; Meadan vd., 2013; Rakap, 2017a). Doğal öğretim

yaklaşımlarına dayalı uygulamalar, çocukların öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğrenme denemelerinin düzenli olarak gerçekleştirilen sınıf ya da ev etkinlikleri içine gömülmesini amaçlayan kanıta dayalı uygulamalardır (Rakap, 2017a; Steinbrenner vd., 2020).

Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet gösteren National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) tarafından 2020 yılında yayımlanan rapora göre kanıta dayalı doğal öğretim uygulamalarından birisi doğal dil öğretimidir (Milieu Teaching; DDÖ; Steinbrenner vd., 2020). DDÖ, model olma, talep etme, doğal bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini temel alan dil, konuşma ve iletişim becerilerinin doğal bağlamlarda öğretilmesini amaçlayan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Warren ve Kaiser, 1986). DDÖ, (a) öğretim için günlük etkinlik ve rutinlerin kullanılması, (b) talep etme davranışını ortaya çıkarmak amacıyla çevresel düzenlemelerin yapılması, (d) öğretim sırasında çocuğun tercih ettiği etkinlik ve materyallerin kullanılması, (e) sıra alma rutinlerine yer verilmesi, (f) çocuğun etkileşim/iletişim başlatmasının desteklenmesi, (g) çocuğun etkileşim/iletişim başlatmak için girişimde bulunmasının beklenmesi, (h) çocuğun etkileşim/iletişim girişimine uygun dil/iletişim modellerinin sunulması ve (ı) çocuğun iletişim becerisinin pekiştirilmesi olmak üzere sekiz temel bileşenden oluşmaktadır (Rakap, 2017a).

Özel eğitim alanında DDÖ gibi kanıta dayalı müdahaleleri belirlemek amacıyla her geçen gün yeni çalışmalar yapılmakta ve kanıta dayalı uygulamalara ilişkin farklı kuruluşlar tarafından raporlar yayımlanmaktadır (Cook vd., 2014; Steinbrenner vd., 2020; What Works Clearinghouse, 2022). Araştırmaların sistematik olarak gözden geçirilmesiyle üretilen bu bilgilerin kullanıcı dostu uygulamalara dönüştürülmesi başka bir ifadeyle öğretmen ya da ebeveynler tarafından kullanılması özel eğitim alanındaki en önemli sorunlardandır. Bu nedenle kanıta dayalı uygulamaların yüksek kaliteli eğitim oturumlarını takiben öğretmenlerin/ebeveynlerin güçlü yönlerinin belirlenerek bu yönleri gerçek sınıf/ev uygulamalarına dönüştürmelerine, edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olan koçluk gibi uygulama destekleri yardımıyla öğretmenler ve ebeveynler tarafından kullanımının desteklenerek üretilen bilginin uygulama ortamlarında kullanılması sağlanmalıdır (Rakap, 2017b; Gallagher ve Bennet, 2018). Bu bağlamda ebeveynlerin koçluk uygulaması aracılığıyla desteklenmeleri onların DDÖ

gibi kanıta dayalı uygulamaları öğrenmeleri, yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulayabilmeleri ve günlük yaşantıları içerisinde yer alan etkinlik, rutin ve geçişleri çocukları için birer öğrenme fırsatı olarak kullanabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Kaiser vd., 1998; Rakap ve Rakap, 2014). Ebeveynlerin, kanıta dayalı müdahaleler hakkında eğitilmeleri ve ebeveyn/aile koçluğu yoluyla desteklenmeleri, özel gereksinimli çocuklarına daha etkili ve yoğun bir müdahale sunulmasına katkı sağladığı gibi (Ingersoll ve Wainer, 2013) ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi de olumlu şekilde etkilemektedir (Koegel vd., 1996; Moes ve Frea, 2002). Bunların yanı sıra, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmaları çocuklarının edindikleri davranış(lar)ı/beceri(ler)i koruyup genelleyebilmelerine de katkı sağlamakta (Matson vd., 1996) ve ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerini erken dönemde fark edip gerekli tedbirleri alabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Solish ve Perry, 2008).

Son dönemde kanıta dayalı uygulamaların, ailelere öğretilmesini amaçlayan başka bir ifadeyle aileleri uygulamacı olarak erken müdahale programlarına dâhil eden erken müdahale araştırmalarının sayısı artmaktadır (ör. Kaiser vd., 1995; Kaiser vd., 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Çattık, 2019; Bilmez, 2020; Rakap vd., 2023). Bu bağlamda uluslararası alan yazınında ebeveyn aracılığı ile sunulan DDÖ'nün ya da bileşenlerinin etkililiğini inceleyen çok sayıda araştırma yer almasına karşın (ör. Hester vd., 1996; Kaiser vd., 2000; Peterson vd., 2005; Kaiser ve Roberts, 2017; Slane, 2020) ulusal alan yazınında ebeveyn aracılı sunulan DDÖ'nün ya da bileşenlerinin (ör. talep etme, fırsat öğretimi) etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır (ör. Yakın, 2009; Aktaş ve Çifci-Tekinarslan, 2018; Çattık, 2019; Bilmez, 2020). Ülkemizde sınırlı sayıda araştırma olmasına karşın hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki çalışmaların bulgularının tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Yakın (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sahip annelerin DDÖ stratejilerinden model olma, genişletmeler yapma ve talep etme-model olma tekniklerini kullanmaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aktaş ve Çifci-Tekinarslan (2018) tarafından yürütülen çalışmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan küçük çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan ve DDÖ stratejilerinden talep etme-model olma tekniklerini içeren aile eğitim programının, annelerin öğretim tekniklerini

uygulama becerileri ile çocuklarına yeni sözcükler kazandırmaları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çattık (2019) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırma da ise ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği ve ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Son olarak Bilmez (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin fırsat öğretimini kullanabilmeleri ve ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretiminin OSB olan küçük çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ulusal alan yazınındaki ebeveyn-çocuk çiftleriyle yürütülen bu araştırmaların bulguları, DDÖ'nün bileşenlerini içeren aile eğitim programlarının hem ebeveynlere öğretim becerileri kazandırmada hem de özel gereksinimli çocuklara hedeflenen dil ve iletişim becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimli küçük çocukların tanılanması ve bu çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerinde olumlu yönde gelişmeler olmasına rağmen uygulanan terapi ve özel eğitim hizmetlerinin büyük çoğunluğu özel eğitim merkezlerinde terapistler ya da özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulmaktadır. Öncül (2014) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme çalışmasında ülkemizde erken çocukluk döneminde ebeveyn aracılı sunulan erken müdahale araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki birçok çocuğun zamanlarının büyük kısmını ebeveynleri ile geçirdikleri, kanıta dayalı uygulamaların özel gereksinimleri olan çocukların günlük yaşantıları içerisinde ebeveynleri tarafından uygulanmasının çocuklara çok sayıda öğrenme fırsatı sunulmasını sağladığı, bu durumun da hedef davranışların edinilmesini ve korunup genellenmesini kolaylaştırdığı dikkate alındığında ulusal alan yazınında ebeveynler tarafından uygulanacak dil, konuşma ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyici erken müdahale programlarının geliştirilmesine ve ebeveyn koçluğu gibi uygulamalar aracılığıyla sunulmasına gereksinim vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, eğitim oturumunu takiben ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının bir özel gereksinimli çocuk annesinin DDÖ stratejilerini doğru uygulama becerilerini edinmesi ve anne tarafından sunulan DDÖ'nün özel gereksinimli küçük bir

çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada yanıt aranan araştırma sorusu şu şekildedir:

1. Eğitim oturumu ve koçluk desteğinden oluşan ev temelli aile eğitim programı özel gereksinimli çocuğa sahip bir annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesinde, sürdürmesinde ve genellemesinde etkili midir?
2. Anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada, tek denekli deneysel araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır (Gast vd., 2018). Çalışma kapsamında katılımcı anneye öğretilmesi hedeflenen davranışlar DDÖ kapmasında kullanılan dört stratejiden (model olma, talep etme-model olma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi) oluşmaktadır. Çoklu başlama deseninde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin (koçluk içeren ev temelli ebeveyn eğitim programı) her bir ardışık sunumunda bağımlı değişkende (ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi) tekrarlanan değişikliklerin meydana gelmesi ile sağlanır. Çalışma, yazarların görev yaptığı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan alınan etik izin kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler gizli tutulmuş ve çalışma raporunda katılımcılara verilen kod isimler kullanılmıştır. Katılımcı anneden de katılımcı onam formu alınmıştır.

Katılımcılar

Anne-Çocuk Çifti

Çalışmaya 32 yaşında, dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip bir anne, Merve, katılmıştır. Merve üniversite mezunudur ve hemşire olarak çalışmaktadır. Merve, dokuz yıldır evlidir ve ailenin iki çocuğu bulunmaktadır. Merve, daha önceden dil ve konuşma becerilerinin öğretimini konu alan bir eğitime, konferansa ya da seminere katılmamıştır. DDÖ ve ev temelli koçluk ile ilgili bir deneyime sahip değildir. Merve, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi aracılığı ile çalışma hakkında bilgi edinmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak üzere araştırmacılar ile iletişime geçmiştir.

Merve'yle yapılan görüşmeler sonucunda Merve'nin daha önce araştırma konusuyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı, çalışmaya katılmak için gönüllü olduğu ve dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan çocuğu olduğu belirlenmiş ve çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir.

Çalışmaya, Merve'nin ikinci çocuğu olan Efe katılmıştır. Efe, 4 yaşında, dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir erkek çocuğudur. Çalışma sırasında Efe, yaz dönemi olması nedeniyle herhangi bir kuruma devam etmemiş, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti almamıştır. Çalışma öncesinde, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-3 (TEDİL-3; Topbaş ve Güven, 2014) ve Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE; Kapçı vd., 2010) uygulanarak Efe'nin dil gelişimi ve diğer gelişim alanları bağlamında mevcut durumu tespit edilmiştir. TEDİL sonuçları Efe'nin hem ifade edici hem de alıcı dil becerilerinin oldukça zayıf olduğunu gösterirken, EGE sonuçları Efe'nin iletişim, kaba motor, ince motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişim alanlarında sınırlılıklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, annesi ile yapılan görüşmeler yoluyla Efe'nin bilinen bir görme, işitme ya da sağlık probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

Ebeveyn Koçu

Çalışma kapsamında Merve'ye ev temelli koçluk desteği sağlayan ebeveyn koçu sınıf öğretmenliği alanında lisans ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip 34 yaşında bir kadındır. Ebeveyn koçunun küçük çocuklar ve aileleri ile çalışma konusunda 13 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Ebeveyn koçu aynı zamanda küçük çocuklarla gömülü öğretim, DDÖ gibi doğal öğretim yaklaşımlarını uygulamanın yanı sıra ebeveynlere, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere koçluk ve süpervizyon desteği sağlama konusunda deneyime sahiptir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Çalışmanın tüm evreleri (başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme) anne-çocuk çiftinin evinde katılımcı annenin tercihleri doğrultusunda belirlenen günlük ev etkinlik ve rutinleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı anne Merve'ye koçluk desteği de ev ortamında sunulmuştur. Bu bağlamda başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları oturma odasında oyun etkinlikleri sırasında uygulanırken genelleme oturumları mutfakta yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tüm evrelerinde

ev ortamında hâlihazırda var olan araç-gereç ve malzemeler kullanılmış, katılımcı annenin çocuğu ile olan etkileşim ve iletişimini destekleyen herhangi bir materyal araştırmacılar tarafından ev ortamına getirilmemiştir. Oyun etkinlikleri sırasında evde mevcut olan Efe'nin oynamaktan hoşlandığı oyuncaklar kullanılırken yemek yeme rutini sırasında o gün yemek için hazırlanan yiyecekler ile ev ortamında yer alan kaşık, çatal gibi yemek için kullanılan malzemeler kullanılmıştır. Çalışmanın başında Merve'ye veri toplama amacıyla kullanılmak üzere bir iPad ile veri kullanım (veri toplama) yönergesi verilmiştir. Veriler, bu iPad yardımıyla başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları sırasında oyun etkinliklerinin, genelleme oturumları sırasında ise yeme içme rutinlerinin video kaydı altına alınmasıyla toplanmıştır.

Çalışma Süreçleri

Çalışmanın deneysel süreçleri; başlama düzeyi öncesi, başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Deneysel süreçte takip edilen bu adımlar Şekil 1'de gösterilmiştir. İzleyen bölümde de her bir oturum ayrıntılı açıklanmıştır.

Şekil 1

Çalışmanın Deneysel Süreçleri

Başlama Düzeyi Öncesi

Bu aşamada, katılımcı anneden gönüllü katılım formunu imzalamasını

takiben araştırmacılar tarafından geliştirilen Ebeveyn/Aile Bilgi Formu ile Çocuk Bilgi Formu'nu tamamlamaları ve EGE'yi çocuğuna uygulaması istenmiştir. Bu işlemleri takiben başka bir günde, eğitimli bir gözlemci tarafından çocuğa TEDİL-3 uygulanmıştır. Formların doldurulması ve değerlendirme işlemlerinin tamamlanmasını takiben katılımcı anne ve ebeveyn koçu bir araya gelerek katılımcı annenin çalışma sırasında DDÖ stratejilerini uygulamayı planladığı ev etkinlik ya da rutinlerini belirlemişlerdir. Ayrıca bu toplantı sırasında katılımcı anneye veri toplama işlemleri bağlamında tablet bilgisayarı nasıl kullanacağı ve video kaydını nasıl yapacağı öğretilmiştir. Bu toplantı toplam 75 dakika sürmüştür.

Katılımcı ebeveyn ile buluşmadan önce ebeveyn koçuna, DDÖ stratejileri ile ev temelli koçluk hakkındaki bilgilerini tazelemesi için doğal dil öğretimi stratejilerinin kullanımına ve koçluk desteğine ilişkin uygulama ve araştırma deneyimi olan birinci yazar tarafından 90 dakika süren bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimden beş gün önce ebeveyn koçuna "Ev Temelli Koçluk Rehberi" ile DDÖ stratejileri hakkında bilgiler içeren bir kitapçık verilmiş ve eğitim oturumuna kadar gözden geçirmesi istenmiştir. Eğitim oturumu sırasında araştırmacı, koçluk döngüsü (amaç belirleme, gözlem ve görüşme) ve DDÖ stratejileri hakkında bilgi sunmak için koçluk rehberinin yanı sıra PowerPoint sunumu ve video örnekleri kullanmıştır. Araştırmacı, "Ev Temelli Koçluk Rehberi"nin koçluk oturumları (gözlem ve görüşme oturumları) sırasında nasıl kullanılacağını ve ebeveyn ile gerçekleştirilen geribildirim oturumları sırasında katılımcı anneye nasıl destekleyici ve düzeltici geri bildirim sağlanacağını örnekleri ile açıklamıştır. Bu kısımda ayrıca, "Ev Temelli Koçluk Uygulama Formu" ile "Güvenirlik Formu" gözden geçirilmiştir. Toplantının sonunda araştırmacı ve ebeveyn koçu, ev temelli koçluk oturumları öncesinde ve sırasında katılımcı ebeveyn ve çocukla nasıl yakınlık kurulabileceğine dair stratejileri hakkında bilgi alışverişinde bulunmuşlardır.

Başlama Düzeyi

Başlama düzeyinde katılımcı ebeveynden belirlenen etkinlikler (oyun ve yemek yeme) sırasında çocuğu ile normalde ne yapıyorlarsa onu yapmaya devam etmesi istenmiştir. Bu aşamada ebeveyne herhangi bir bilgi sunulmadığı gibi öğretim yapılmamış ve ev temelli koçluk desteği sağlanmamıştır.

Belirlenen etkinliklerin tamamı video yoluyla kaydedilmiş ve bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her bir davranış için en az 5 oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her oturum için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

Uygulama Düzeyi

Katılımcı anneye DDÖ stratejileri; model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimi sırasıyla dört farklı eğitim oturumu sırasında öğretilmiştir. Anne, eğitim aldığı ilk stratejide ev temelli koçluk desteği ile birlikte performans kriterini (%80 ve üzeri doğru uygulama) karşıladıktan sonra diğer stratejinin öğretimine geçilmiştir. Bu şekilde her bir stratejinin öğretimi ayrı ayrı yapılmış ve öğretim oturumlarını takiben katılımcı anneye ev temelli koçluk desteği sunulmuştur. Katılımcı ebeveynden, bir davranışta performans kriterini karşıladıktan sonraki tüm oturumlarda stratejiyi kullanmaya devam etmesi istenmiştir. Bu, daha önceden öğretilen stratejilerin öğretilmekte olan mevcut strateji ile aynı anda kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Performans kriterini karşılayan DDÖ stratejisine ilişkin için izleme verileri toplanırken henüz uygulamaya geçilmemiş DDÖ stratejileri için ise başlama düzeyi verileri toplanmaya devam etmiştir. Başlama düzeyinde olduğu gibi uygulama oturumlarında da belirlenen etkinliklerin tamamı videoyla kaydedilmiş ve bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek her bir veri toplama oturumu için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

Eğitim oturumları. Her bir DDÖ stratejisi için ayrı olmak üzere toplam dört eğitim oturumu düzenlenmiştir. Oturumların her biri 60 dakika sürmüştür. Her bir eğitim oturumu, katılımcı annenin bir önceki eğitim oturumunda öğrendiği strateji için performans kriterini karşıladıktan sonra sunulduğu için eğitim oturumları arasında faklı süreler bulunmaktadır. Bu bağlamda, birinci eğitim oturumu ile ikinci eğitim oturumu ve ikinci eğitim oturumu ile üçüncü eğitim oturumu arasında 3 haftalık bir süre bulunurken üçüncü eğitim oturumu ile dördüncü eğitim oturumu arasında 5 haftalık bir süre bulunmaktadır. Katılımcı annenin evinde gerçekleştirilen bu eğitim

sırasında araştırmacı PowerPoint sunusu kullanarak stratejiyi genel hatlarıyla tanıtmış, örnek olay, vaka incelemesi ve video örnekleri ile öğretilen stratejinin doğal ev etkinlikleri sırasında nasıl uygulanabileceğini ayrıntılı olarak olumlu ve olumsuz örnekleri ile birlikte ele almıştır. Daha sonra araştırmacı, ilgili stratejinin nasıl uygulanacağı hakkında ebeveyne model olmuş ve ardından rol oynama tekniğini kullanarak ebeveynin öğrendiklerini uygulamasını istemiştir. Katılımcı ebeveyn ilgili stratejiyi %80 düzeyinde doğru olarak uygulayıncaya kadar rol oynama basamağı sürdürülmüştür. Eğitim programı kapsamında her biri bir stratejiye odaklanan dört oturumun içeriği uluslararası alan yazınında yer alan çalışmalar (Ör. Alpert ve Kaiser, 1992; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Hester vd., 1995; Kaiser vd., 1995; Iacona vd., 1998; 2000; Mancil vd., 2009) temel alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen aile eğitim programına ilişkin uzman görüşü alabilmek ve hedef kitlenin gereksinimlerini belirlemek üzere bir panel düzenlenmiştir. Panele, özel eğitim ve çocuk gelişimi alanında çalışan uzman üç akademisyen ve özel gereksinimli çocuğu olan iki anne katılmıştır. Programın içeriği panelistler tarafından incelenmiş ve panelistlerin önerileri doğrultusunda eğitim programında yer alan her bir oturuma son hâli verilmiştir.

Ev temelli koçluk. Her bir strateji bağlamında, ebeveyn eğitim oturumunun tamamlanmasının ardından ebeveyne hafta da bir kez (salı ya da çarşamba günü) olmak üzere ev temelli koçluk desteği sunulmuştur. Ev temelli koçluk desteği, 30 dakika (15 dakika Gözlem + 15 dakika Görüşme) olarak uygulanmıştır. Oturumların ilk 15 dakikasında ebeveyn koçu, anne ile çocuğu arasındaki etkileşimleri ve strateji uygulamalarını belirlenen ev içi etkinlik ya da rutini sırasında gözlemlemiş, video kaydı almış ve not almıştır. Gözlemi takiben ebeveynin sorularının cevaplanması ve öğretimin planlaması için görüşme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda gözlem sırasında alınan video kaydı incelenmiş ve ebeveyne doğru gerçekleştirdiği uygulama basamakları için destekleyici geri bildirim sunulurken yanlış yaptığı ya da yapamadığı basamaklar içinse düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Geri bildirimler; sözel ve video geri bildirimler olmak üzere iki biçimde sunulmuştur. Görüşme oturumları da yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

Genelleme

Genelleme oturumları çalışma boyunca, yemek yeme rutinleri

sırasında aralıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ebeveynin herhangi bir destek almadan öğrendiği stratejileri uygulama ortamının dışında başka bir ortamda kullanma düzeyini belirlemek amacıyla bu rutin sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşimi video ile kaydedilmiştir. Bu videolardaki ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenerek her bir veri toplama oturumu için katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

İzleme

İzleme verileri, katılımcı annenin uygulama aşamasında her bir strateji için performans kriterini (%80 ve üzeri doğru uygulama) karşılamasını takiben haftada bir kez toplanmaya başlanmış ve son strateji için üç oturum kalıcılık verisi toplanana kadar devam etmiştir. Bu aşamada katılımcı anneye herhangi bir destek sunulmamış ve ondan öğretim ve genelleme oturumlarının yapıldığı etkinlikler sırasında DDÖ stratejilerini uygulaması istenmiştir. İzleme oturumları sırasında katılımcı ebeveynin DDÖ stratejilerini doğru kullanma yüzdesi ile başlatılan ve doğru biçimde tamamlanan öğretim denemelerinin sayısı hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Çalışma sırasında veriler haftada bir gün, genellikle cumartesi ya da pazar günleri, ilk oyun etkinliği (başlama düzeyi, uygulama ve izleme aşamaları sırasında) ya da öğle yemeği sırasında (genelleme) etkinliğin baştan sona katılımcı ebeveyn tarafından tablet bilgisayar ile video kaydına alınması yoluyla toplanmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme aşamalarında tüm davranışlar için kaydedilen videoların ortalama uzunlukları sırasıyla 14.8 (ranj = 10-17 dk), 13.5 (ranj = 11-15 dk), 17.2 dk (ranj = 15-21 dk) ve 15.2 dk (ranj = 12-18 dk) olarak hesaplanmıştır. Ardından bu kayıtlar araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve video kayıtları bağımsız iki gözlemci tarafından "Doğal Dil Öğretimi Gözlem Sistemi" kullanılarak kodlanmıştır. Her iki gözlemci, özel eğitim öğretmenliği programının üçüncü sınıfına kayıtlı öğrencilerdir. Gözlemciler, çalışma videolarını kodlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından eğitilmiş ve üç eğitim videosunda oluşum ve doğruluk kodlaması için en az %80 GAG elde etmişlerdir. Araştırmanın güvenirlik verileri kör kodlayıcılık ilkesine göre toplanmıştır.

Bu bağlamda birincil gözlemci her bir video kaydını izlemiş, katılımcı annenin DDÖ stratejisini ne zaman kullandığını belirlemiş; uygulama zamanını ve hangi stratejiyi uyguladığını veri toplama formuna kaydetmiştir (oluşum kodlaması). Daha sonra aynı gözlemci, annenin stratejinin tüm adımlarını doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığını (doğruluk kodlaması) ve çocuğun ipucu sunulmadan doğru yanıt verip vermediğini belirlemek için anne tarafından uygulanan her bir stratejiyi tek tek izleyerek kodlamıştır. DDÖ stratejilerinin uygulama adımları Kaiser vd. (1993), Hancock ve Kaiser (2006) ve Ambsbary ve AFIRM Ekibi (2017) tarafından belirtilen uygulama adımlarından uyarlanmıştır. İkincil gözlemci ise her bir davranış ve aşama kapsamında toplanan verilerin rastgele seçilen %30'unu gözlemciler arası güvenirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için kodlamıştır.

Her veri toplama oturumu için katılımcı annenin DDÖ stratejilerini doğru kullanma sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu veriler grafiğe aktarılarak ebeveyn ve çocuk davranışlarındaki değişimler gözlemlenmiştir. Çalışma sırasında grafiksel veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve annenin uygulama verileri kullanılarak evreler arası geçiş kararları verilmiştir. Çalışmanın sonunda Tau-U (Parker ve Vannest, 2009; Rakap, 2015) kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Katılımcı çocuğun ifade edici dil çıktılarına ilişkin veriler, müdahale öncesi ve sonrası dil örnekleri alınarak toplanmıştır. Video kaydına alınan çocuk dili örnekleri daha sonra yazıya dökülmüş ve kodlanmıştır. Transkripsiyonlar, dil örneklerinin yazıya dökülmesi ve analiz edilmesi sürecini standartlaştıran bir yazılım olan Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) kullanılarak değerlendirilmiştir (Miller ve Chapman, 2008).

Müdahale öncesi dil örnekleri, katılımcı anneden çocuğuyla normalde oynadığı gibi oynamasının ve evde çocuğun yaygın olarak kullandığı oyuncakları kullanmasının istendiği başlama düzeyi oturumları başlamadan hemen önce 20 dakikalık oyun etkinliği sırasında alınmıştır. Müdahale sonrası dil örnekleri, müdahalenin bitiminden bir gün sonra 20 dakikalık bir oyun etkinliği sırasında toplanmıştır. Müdahale sonrası veri toplama oturumu ile müdahale öncesi veri toplama oturumu aynı koşullar altında uygulanmış ve bu veri toplama işlemleri sırasında ebeveyne herhangi bir ek bilgi sunulmadığı gibi herhangi bir protokol de kullanılmamıştır.

Güvenirlik

Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)

Çalışmada her bir stratejinin öğretimi için gerçekleştirilen her bir deneysel evrenin rastgele belirlenen %30'unda GAG verisi toplanmıştır. GAG, oluşum ve doğruluk kodlamaları için her strateji (davranış) bağlamında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Oluşum kodlamaları için GAG, birincil ve ikincil gözlemciler tarafından kodlama formuna kaydedilen zaman kodları ve DDÖ stratejileri karşılaştırılarak belirlenmiştir. İki gözlemcinin kaydettikleri zaman kodları arasında 5 saniyeden daha az zaman olması görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Uygulanan strateji içinse, her iki gözlemcinin de aynı stratejiyi işaretlemesi görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Her bir oturum bağlamında oluşum kodlaması için GAG aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır: (görüş birliği / [görüş birliği + görüş ayrılığı]) x 100. Buna göre zaman kodlaması için ortalama GAG katsayısı %97 (ranj = %95-%100) olarak bulunurken her bir strateji (davranış) için sırasıyla %100, %95 (ranj = %93-%100), %95 (ranj = %94-%100) ve %90 (ranj = %84-%100) olarak hesaplanmıştır. Uygulanan strateji türüne ilişkin GAG katsayısı %100 olarak bulunmuştur. Doğruluk kodlamasına ilişkin GAG değerlendirmesi, katılımcı tarafından kullanılan her DDÖ stratejisine ilişkin olarak birincil ve ikincil gözlemciler tarafından kaydedilen adımlar karşılaştırılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, GAG katsayısı yukarıda belirtilen formül kullanılarak hesaplanmıştır. Doğruluk kodlamasına ilişkin ortalama GAG katsayısı %94 (ranj = %90 - %100) olarak belirlenirken her bir davranış için sırasıyla %98 (ranj = %96 - %100), %95 (ranj = %90 - %100), %91 (ranj = %90 - %95) ve %92 (ranj = %90 - %95) olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Çalışma kapsamında koç ve ebeveyn eğitim oturumları ile ev temelli koçluk oturumlarının planlandığı şekliyle uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Koç ve ebeveyn eğitim oturumları için iki ayrı kontrol listesi geliştirilmiş ve araştırmacının bu eğitim oturumlarını planlandığı gibi yürütüp yürütmediğini belirlemek için bağımsız bir gözlemci tarafından oturumlara ait video kayıtları izlenerek güvenirlik verileri toplanmıştır. Her bir strateji (davranış) için ev temelli koçluk oturumlarının en az %30'unda, koçun gözlem ve görüşme oturumları sırasında

planlanan tüm koçluk adımlarını uygulayıp uygulamadığını belirlemek için "Ev Temelli Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu" kullanılmıştır. Rastgele seçilen ev temelli koçluk oturumları, koç tarafından videoya kaydedilmiş ve özel eğitim programında yüksek lisans öğrencisi olan bağımsız gözlemci tarafından kodlanmıştır. Uygulama güvenirliği bulguları, araştırmacının koç ve ebeveyn eğitimi oturumları sırasında planlanan prosedürlerin tamamını (%100) uyguladığını ve koçun tüm oturumlarda ortalama %97 (ranj = %95-%100) oranında planlanan koçluk adımlarını uyguladığını göstermiştir.

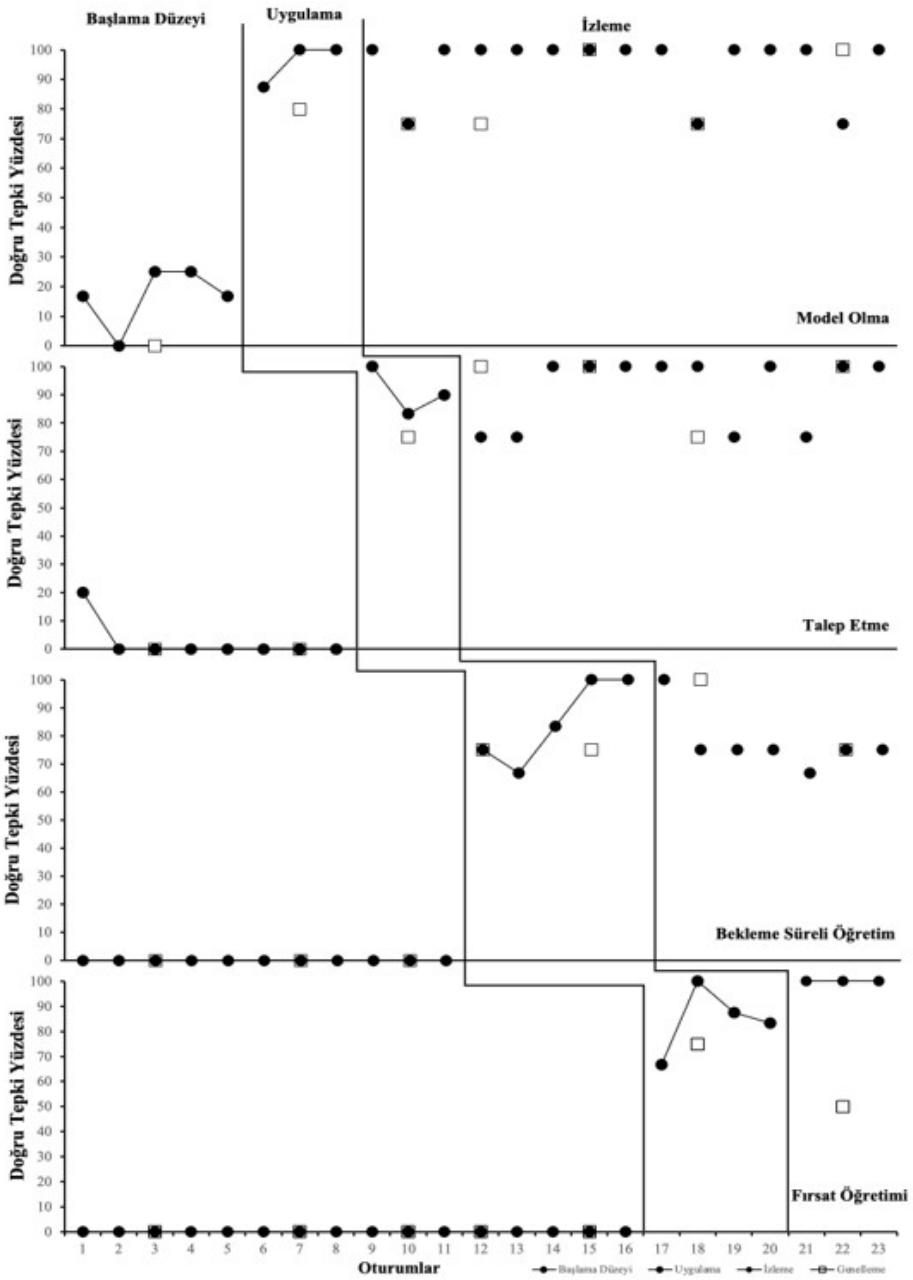
Bulgular

Aile Eğitim Programının Anne Uygulamaları Üzerindeki Etkileri

Merve'nin DDÖ stratejilerini doğru uygulama düzeyine ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir. Grafik üzerinde Merve'in başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları sırasında sergilediği doğru performans yüzdeleri yer almaktadır. Merve'nin DDÖ stratejilerini kullanımı sırasında başlattığı ve doğru biçimde tamamladığı deneme sayıları ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Şekil 2

Merve'nin Doğal Dil Öğretimi Stratejilerini Doğru Uygulama Yüzdeleri



DDÖ Stratejileri	Evreler	Başlatılan/Sunulan Deneme Sayısı	Tamamlanan/Doğru Deneme Sayısı	Doğru Tepki Yüzdesi
Model Olma	Başlama Düzeyi	5.6 (ranj = 4-8)	1.0 (ranj = 0-2)	%17 (ranj = (%0-25)
	Uygulama	8.7 (ranj = 8-10)	8.3 (ranj = 7-10)	%96 (ranj = %88-100)
	İzleme	2.9 (ranj = 1-4)	2.6 (ranj = 1-4)	%95 (ranj = %75-100)
	Genelleme	3.8 (ranj = 2-5)	3.2 (ranj = 2-4)	%84 (ranj = %75-100)
Talep Etme	Başlama Düzeyi	4.6 (ranj = 4-6)	0.1 (ranj = 0-1)	%2.5 (ranj = %0-20)
	Uygulama	8.6 (ranj = 6-10)	8.0 (ranj = 5-10)	%91 (ranj = %81-100)
	İzleme	3.4 (ranj = 2-4)	3.2 (ranj = 2-4)	%91 (ranj = %75-100)
	Genelleme	2.5 (ranj = 1-4)	2.2 (ranj = 1-3)	%90 (ranj = %75-100)
Bekleme Süreli Öğretim	Başlama Düzeyi	0.0	0.0	%0
	Uygulama	6.0 (ranj = 4-8)	5.2 (ranj = 3-8)	%85 (ranj = %67-100)
	İzleme	4.5 (ranj = 2-8)	3.4 (ranj = 2-6)	%77 (ranj = %67-100)
	Genelleme	3.7 (ranj = 3-4)	3.0	%81 (ranj = %75-100)
Fırsat Öğretimi	Başlama Düzeyi	0.0	0.0	%0
	Uygulama	6.0 (ranj = 4-8)	5.0 (ranj = 4-7)	%84 (ranj = %67-100)
	İzleme	6.6 (ranj = 6-8)	6.6 (ranj = 6-8)	%100
	Genelleme	3.0 (ranj = 2-4)	2.0 (ranj = 1-3)	%63 (ranj = %50-75)

Merve, model olma stratejisine ilişkin düzenlenen beş başlama düzeyi oturumunda ortalama %17 (ranj = %0-25) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi üç oturum sürmüştür. Merve, birinci oturumdan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve üçüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %96 (ranj = %88-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen 15 izleme oturumunda ise ortalama %95 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, genelleme (yemek etkinliği) ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken dört genelleme son test oturumunda ortalama %84 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans

sergilemiştir. Merve'nin, model olma stratejisini kullanırken başlama düzeyi evresinde ortalama 5.6 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 1.0'nı (ranj = 0-2) doğru biçimde uyguladığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 8.7 (ranj = 8-10) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 8.3'ünü (ranj = 7-10) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 2.9 (ranj = 1-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.6'sını (ranj = 1-4) doğru biçimde uyguladığı, son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.8 (ranj = 2-5) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.2'sini (ranj = 2-4) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-*U* etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması, eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının Merve'ye model olma stratejisine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, talep etme stratejisine ilişkin düzenlenen sekiz başlama düzeyi oturumunda ortalama %2.5 (ranj = %0-20) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi üç oturum sürmüştür. Merve, birinci oturumdan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve üçüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %91 (ranj = %81-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten gerçekleştirilen 12 izleme oturumunda ise ortalama %91 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, iki genelleme (yemek etkinliği) ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken beş genelleme son test oturumlarında ortalama %90 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin talep etme stratejisini kullanırken başlama düzeyi evresinde ortalama 4.6 (ranj = 4-6) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 0.1'ini (ranj = 0-1) doğru biçimde uyguladığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 8.6 (ranj = 6-10) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 8.0'ını (ranj = 5-10) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 3.4 (ranj = 2-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.2'sini (ranj = 2-4) doğru biçimde uyguladığı ve

son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 2.5 (ranj = 1-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.2'sini (ranj = 1-3) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-*U* etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye talep etme stratejisine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, bekleme süreli öğretime ilişkin düzenlenen 11 başlama düzeyi oturumunda ortalama %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi beş oturum sürmüştür. Merve, üçüncü uygulama oturumundan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve beşinci oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %85 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen yedi izleme oturumunda ise ortalama %77 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, üç genelleme ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken dört genelleme son test oturumlarında ortalama %81 (ranj = %75-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin bekleme süreli öğretimi kullanırken başlama düzeyi evresinde hiçbir öğretim denemesini başlatıp sonlandıramadığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 6.0 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 5.2'sini (ranj = 3-8) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 4.5 (ranj = 2-8) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.4'ünü (ranj = 2-6) doğru biçimde uyguladığı ve son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.7 (ranj = 3-4) öğretim denemesi başlattığı ve bu denemelerin ortalama 3.0'ını doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-*U* etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye bekleme süreli öğretime ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Merve, fırsat öğretimine ilişkin düzenlenen 16 başlama düzeyi oturumunda ortalama %0 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Başlama düzeyi oturumlarının ardından Merve'ye ev temelli koçluk desteğinin sunulduğu uygulama evresine geçilmiş ve uygulama evresi dört oturum sürmüştür. Merve, ikinci uygulama oturumundan itibaren belirlenen öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans göstermeye başlamış ve dördüncü oturumun sonunda uygulama evresi sonlandırılmıştır. Merve, uygulama oturumları sırasında ortalama %84 (ranj = %67-100) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Uygulama oturumları sona erdikten sonra gerçekleştirilen üç izleme oturumunda ise %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve, genelleme beş ön test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilerken iki son test oturumunda ortalama %63 (ranj = %50-75) düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Merve'nin fırsat öğretimini kullanırken başlama düzeyi evresinde hiç bir öğretim denemesini başlatıp sonlandıramadığı, uygulama oturumları sırasında ortalama 6.0 (ranj = 4-8) öğretim denemesi başlattığı bu denemelerin ortalama 5.0'ını (ranj = 4-7) doğru biçimde uyguladığı, izleme oturumları sırasında ortalama 6.6 (ranj = 6-8) deneme başlattığı ve bu denemelerin ortalama 6.6'sını (ranj = 6-8) doğru biçimde uyguladığı ve son olarak genelleme oturumları sırasında ortalama 3.0 (ranj = 2-4) deneme başlattığı ve bu denemelerin ortalama 2.0'ını (ranj = 1-3) doğru biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Merve'nin başlama düzeyi ve uygulama evresinde sergilediği performansların karşılaştırılması sonucu elde edilen Tau-U etki büyüklüğü katsayısı 1.0'dır. Etki büyüklüğü katsayısının yüksek olması eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteğinden oluşan aile eğitim programının Merve'ye fırsat öğretimine ilişkin uygulama becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Anne Uygulamalarının Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkileri

Merve'nin kullandığı DDÖ stratejilerinin çocuğu Efe'nin kullandığı sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu (S-OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulama oturumları öncesinde ön test ve uygulama oturumları sonrasında ise son test değerlendirmeleri yapılmıştır. Efe'nin S-OSU, FSÖZS ve TSÖZS'ye ilişkin ön test ve son test verileri Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde Merve'nin DDÖ stratejilerini uygulamaya başlamasıyla birlikte Efe'nin hedef iletişim becerilerinin her birinde artış meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 2

Efe'nin İletişim Becerilerine İlişkin Performansı

Çocuk Çıktıları	Ön-Test	Son-Test
Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu (S-OSU)	1.62	1.74
Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)	71	79
Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)	148	220

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın amacı, eğitim oturumu ve ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuğa sahip bir annenin ev ortamında DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesi, koruyup farklı etkinliklere genelleyebilmesi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmada ayrıca anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğunun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bulgular, eğitimin ardından haftada bir kez sunulan ev temelli koçluk desteği içeren aile eğitim programının annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini edinmesinde eğitim sona erdikten sonra da edindiği bu becerileri korumasında ve farklı etkinliklere genelleyebilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra annenin DDÖ stratejilerini ev içi etkinlikler sırasında kullanmaya başlamasıyla birlikte çocuğunun ifade edici dil becerilerinde de artış meydana geldiği dolayısıyla anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin çocuğun ifade edici dil becerilerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın anne-çocuk çiftine ilişkin bulgularını hem ulusal (ör. Çattık, 2019; Bilmez, 2020) hem de uluslararası alan yazınında (ör. Hatcher vd., 2019; Quinn vd., 2021) destekleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Çalışmanın birinci bulgusu, eğitim oturumları ve ev temelli koçluk müdahalesi içeren aile eğitim programının bir annenin DDÖ stratejileri olan model olma, talep etme, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimini uygulama becerilerini edinmesi, öğretim sona erdikten sonra da edindiği becerileri koruması ve farklı etkinlikler sırasında da uygulayabilmesinde oldukça etkili olduğu bulgusudur. Araştırmanın etki büyüklüğü değerleri de müdahalenin annenin uygulama becerileri üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Ulusal ve uluslararası alan yazınında, mevcut çalışmada DDÖ stratejilerinin ebeveynin

uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Çifci-Tekin-Arslan, 2018; Çattık, 2019; Raulston vd., 2020). Aile eğitim programının annenin uygulama becerileri üzerinde etkili olmasını farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi anneye eğitim oturumlarını takiben ev temelli koçluk desteğinin sunulmuş olmasıdır. Başlama düzeyi bulguları, annenin DDÖ stratejilerini uygun biçimde kullanamadığını ancak eğitimin ardından sunulan uygulama desteğiyle birlikte uygulama becerilerinde hızlı bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Araştırmalar yalnızca eğitim oturumu içeren müdahalelerin uygulamacılar tarafından çocukların doğal ortamlarına (sınıf, ev vb.) aktarılmasında yeterince etkili olmadığını dolayısıyla bilginin kullanılabilir hâle dönüştürülebilmesi için mutlaka uygulamacılara eğitimin ardından uygulama desteği (koçluk, mentorlük vb.) sunulması gerektiğini göstermektedir (ör. Abbasian ve Karmalaee-Esmailee, 2018; Hume vd., 2020; Movahedazarhouligh, 2021). İkincisi annenin uygulama süreci içerisinde karar alma aşamalarına aktif biçimde katılmış olmasının DDÖ stratejilerini edinmesi ve koruyup genelleyebilmesinde etkili olmuş olabileceği görüşüdür. Araştırmalar, ebeveynlerin müdahale sürecinde iş birlikçi olarak yer alıp tercih ettikleri ev etkinlikleri ya da rutinleri sırasında bu stratejileri kullanmalarının hedef becerileri edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Dunst vd., 2006; Brown ve Woods, 2015). Bu bağlamda annenin karar aşamalarında yer alması hedef becerileri edinmesini kolaylaştırmış olabilir. Üçüncüsü ise annenin DDÖ stratejilerini uygulanmaya başlamasıyla birlikte çocuğunun ifade edici dil becerilerinin artması ve etkileşimlerinin daha nitelikli hâle gelmesi nedeniyle öğrendiği stratejileri uygulama noktasında motivasyonunun yüksek olabileceğidir. Uygulamacıların yüksek motivasyonla hedef becerileri uygulaması onların hedef becerileri kısa sürede edinmelerini ve koruyup genelleyebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Koegel vd., 1996; Moes ve Frea, 2002). Dolayısıyla çocuğundaki olumlu gelişmeleri gözlemleyen annenin uygulama süresince motivasyonun yüksek olabileceği ve bu durumunda DDÖ stratejilerini kullanma/öğrenme isteğini artıracağı söylenebilir

Araştırmanın ikinci bulgusu, anne tarafından uygulanan DDÖ stratejilerinin dil ve konuşma bozukluğu olan çocuğunun ifade edici bil becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulgusudur. Uygulama öncesinde çocuğun ifade edici dil becerilerine ilişkin toplanan ön test verileriyle

uygulama sonrası alınan son test verileri karşılaştırıldığında çocuğun kullandığı sözcüklerdeki ortalama sözce uzunluğunda, kullandığı farklı sözcük sayısında ve kullanılan toplam sözcük sayısında bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ulusal (Çattık, 2019; Bilmez, 2020) ve uluslararası (ör. Hatcher vd., 2019; Quinn vd., 2022) alan yazınındaki ebeveyn merkezli koçluk desteği içeren çalışmaların çocuk çıktılarına ilişkin bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çocuğun ifade edici dil becerilerinde meydana gelen bu artışı farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, müdahale içeriğinde kanıta dayalı bir müdahaleye yer verilmiş olmasıdır. NCAEP (2020) raporuna göre doğal öğretim stratejilerinden olan DDÖ stratejileri özel gereksinimli çocuklar ve gençler için kanıta dayalı bir uygulamadır (Rakap, 2017a; Steinbrenner vd., 2020). Kanıta dayalı uygulamalar etkililiği araştırmalarca ortaya konmuş uygulamalar olması nedeniyle özel gereksinimli çocuklara hedef davranışların ve becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili uygulamalardır (Hume vd., 2020). İkincisi müdahalenin çocuğun doğal ortamında annesi tarafından uygulanmasının hedef becerileri edinmesinde etkili olabileceği görüşüdür. Çocukların zamanlarının büyük kısmını evde ebeveynleri ile geçirdikleri düşünüldüğünde etkililiği kanıtlanmış müdahalelerin özel gereksinimleri olan çocukların ebeveynleri tarafından günlük yaşantıları içerisindeki doğal etkinlikler ve rutinler sırasında uygulanmasının çocuklara çok sayıda öğrenme fırsatı sunulmasını sağladığı, bu durumun da hedef davranışların edinilmesini ve korunup genellenmesini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Matson vd., 1996; Kaiser vd., 1998; Ingersoll ve Wainer, 2013; Rakap ve Rakap, 2104; Rakap, 2017b). Mevcut çalışmanın çocuğun evinde gerçekleştirilmesi, etkinlikler sırasında çocuğun sevdiği oyuncakların/araç gereçlerin kullanılması ve DDÖ stratejilerinin annesi tarafından uygulanması çocuğun hedef iletişim becerilerini edinmesini kolaylaştırmış olabilir. Üçüncüsü ise annenin eğitim oturumları ve ev temelli koçluk desteğiyle birlikte DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamış olmasıdır. Alan yazınında kanıta dayalı uygulamaların hedeflenen öğrenci çıktılarına ulaşabilmesi için yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Rakap, 2016). Fixsen vd. (2013), kanıta dayalı bir uygulamanın eğitim ortamlarında beklenen sonuçları ortaya koyabilmesi için "kanıta dayalı uygulama X yüksek uygulama güvenirliği = olumlu çocuk çıktısı" formülünü önermektedir.

Formülden de anlaşılacağı üzere bir uygulama ne kadar etkili olursa olsun yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanmadığı sürece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılamayacaktır. Mevcut araştırmada da anne müdahalenin ardından DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladığından çocuğunun ifade edici dil becerilerinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmiş olabilir.

Çalışmada öne çıkan ve tartışılması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, annenin DDÖ stratejilerini uygulama becerilerini hızlı biçimde edinmiş olmasıdır. Anne ilk uygulama oturumundan itibaren DDÖ stratejilerini yüksek doğruluk düzeyiyle uygulamaya başlamış ve ortalama 4 (ranj = 3-5) oturum sonunda belirlenen öğrenme ölçütünü karşılamıştır. Bu duruma neden olan olası etmenler; program içeriği oluşturulurken düzenlenen panele ailelerinde katılması dolayısıyla gereksinim temelli bir programın oluşturulması, program içeriğinde etkili bir müdahaleye yer verilmiş olması, annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ve annenin mesleği nedeniyle çocuklarla ilgilenme/çalışma konusunda deneyimli olması olabilir. İkinci husus, mevut çalışmada hem anne hem de çocuk çıktılarının incelenmiş olmasıdır. Ulusal (Yakın, 2009) ve uluslararası (Hampton vd., 2019; Scherer vd., 2020; Quinn vd., 2021) alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde aile eğitim programlarının yalnızca ebeveyn ya da yalnızca çocuk davranışları üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği görülmektedir. Bu nedenle çalışmada hem anne hem de çocuk verilerinin sunulmuş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Üçüncü husus, DDÖ stratejilerinin anneler tarafından ev ortamında uygulanmış olmasıdır. Hem ulusal (Yakın, 2009) hem de uluslararası (Hampton vd., 2019; Scherer vd., 2020; Kim ve Kang, 2021) alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde DDÖ stratejilerinin genellikle araştırmacılar ya da dil ve konuşma terapistleri tarafından klinik ortamlarında ya da yarı- yapılandırılmış ortamlarda uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmada uygulama süreçlerinin tamamının anne tarafından yürütülmüş olmasının çalışmanın öne çıkan bir diğer yönü olduğu düşünülmektedir. Dördüncü husus, çalışmada annenin DDÖ stratejilerini farklı etkinliklere genelleyip genelleyemediğinin incelenmiş olmasıdır. DDÖ stratejilerinin kullanıldığı araştırmaların deneysel süreçleri incelendiğinde genellikle hedef stratejileri uygulama becerilerinin edinilmesine ve korunmasına odaklanıldığı görülmektedir (Hatcher ve Page, 2019; Hampton vd., 2020; Philp vd., 2021).

Bu çalışmada ise bu becerilerin farklı etkinliklere genellenip genellenemediği de incelenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada genelleme verilerinin toplanmasının ve genelleme bulgularının yüksek olmasının önemli olduğu ve alan yazını çalışmanın bu bulgusunun genişlettiği söylenebilir. Beşinci husus, aile eğitimi programı içerisinde kanıta dayalı bir uygulamaya yer verilmesi ve uygulama sırasında anneye koçluk desteği sunularak DDÖ stratejilerini yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulamasının desteklenmiş olmasıdır. Bilimsel dayanağı olmayan uygulamaların özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde kullanımının her geçen gün yaygınlaştığı düşünüldüğünde (Travers, 2017), annelere kanıta dayalı uygulamaların öğretilmesinin ve bu uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanmasını desteklemede koçluk, mentörlük ya da süpervizyonluk gibi uygulama desteklerinin sunulmasının (Hume vd., 2020) oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada söz edilen tüm bileşenlerin göz önünde bulundurularak aile eğitim programının tasarlanması çalışmanın öne çıkan bir diğer özelliğidir. Altıncı husus, annenin başlama düzeyi evresinde model olma ve talep stratejilerine ilişkin öğretim denemelerini başlatması ancak doğru ya da uygun biçimde tamamlayamamış olmasıdır (bkz. Tablo 1). Bulgular, annenin eğitim oturumu ve ev temelli koçluk içeren aile eğitim programının ardından doğru uyguladığı öğretim denemelerinde önemli bir artış meydana geldiğini göstermektedir. Bu durum, aile eğitimi programı kapsamında annenin uygulamalarının ev temelli koçluk ile desteklenmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca annenin uygulama sırasında aldığı destekleyici geri bildirimlerin motivasyonunun artmasına ve düzeltici geri bildirimlerin de uygulama performansının artmasına katkı sağladığı düşünüldüğünde annenin programın uygulanmasıyla birlikte doğru tamamlanan öğretim denemelerinin sayısında bir artış olmuş olabilir.

Çalışmanın söz edilen bu güçlü yanlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çalışmada bir anne-çocuk çiftinin yer almış olmasıdır. Tek denekli deneysel araştırmalarda katılımcı içi yineleme yoluyla deneysel kontrolü sağlamak mümkün olsa da bulguların genellenebilirliğini artırmak adına ileride daha fazla anne-çocuk çiftinin dâhil olduğu araştırmalar planlanabilir. İkinci sınırlılık, çalışmada sosyal geçerlik verisinin toplanmamış olmasıdır. Ebeveynlerin etkililiği incelenen müdahale ya da öğretim stratejilerine ilişkin olumlu algı ve inançları, bu uygulamaların sürdürülebilirliğini destekleyen kritik faktörler arasında (Leko, 2014)

sayıldığından ileri araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin toplanmasına yönelik planlanma yapılması önerilebilir. Üçüncü sınırlılık araştırmada yer alan annenin yükseköğretim düzeyinde bir eğitime sahip olması ve görece yüksek sosyoekonomik düzeyde bir aile yapısına sahip olmasıdır. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması aile eğitim programının içeriğini anlamasına ve edindiği bilgi ve becerileri uygulamalarına yansıtmasına katkı sağlarken düzeltici geri bildirimleri de anlayıp uygulama becerilerine yansıtmasına da katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik düzey açısından ailenin iyi durumda olması çocuğa sağlanan uyaran (oyuncak, kitap vb.) açısından da sürece katkı sağlamış olabilir. Bu nedenle ileri araştırmalarda daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip anne-çocuk çiftleriyle de araştırmalar planlanabilir.

Araştırmanın bulgularından hareketle yukarıdaki araştırma önerilerine ek olarak birtakım önerilerde daha bulunmak mümkündür. Bunlardan birincisi, benzer süreçler takip edilerek yineleme araştırmaları planlanabilir. İkincisi, farklı yetersizliğe sahip çocuğa sahip ebeveynlerle benzer süreçler izlenerek yineleme araştırmaları planlanabilir. Üçüncüsü, karşılaştırma araştırmaları planlanarak yalnızca aile eğitimi ile ve eğitimi takiben sunulan koçluk desteği içeren programların DDÖ stratejilerinin edinilmesinde, korunmasında ve genellenmesindeki etkililik ve verimlikleri incelenebilir. Dördüncüsü, bu araştırma kapsamında koçluk desteği haftada bir kez sunulmuştur. Bu bağlamda daha yoğun ve daha az yoğun sunulan koçluk desteğinin ebeveynlerin DDÖ stratejilerini edinmelerinde ve koruyup genelleyebilmelerindeki etkililiğinin sınandığı araştırmalar planlanabilir. Sonuncusu ise ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim düzeyleri gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu karşılaştırma araştırmaları planlanabilir.

Kaynakça

Abbasian, G. R., and Karmalaee-Esmailee, M. (2018). Peer-coaching, EFL teacher's professional identity development and students' academic achievements. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(1), 150-16. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0801.19

Aktaş, B., and Ciftci-Tekinarslan, I. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education, 10*(2), 106-120. https://doi.org/10.20489/intjecse.512378

Alpert, C. L., and Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention, 16*(1), 31-52. https://doi.org/10.1177/1053815192016001

Amsbary, J., and AFIRM Team. (2017). *Naturalistic intervention.* National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from http://afirm.fpg.unc.edu/Naturalistic-intervention

Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Black, L.I., Vahratian, A., and Hoffman, H.J. (2015). *Communication disorders and use of intervention services among children aged 3–17years: United States, 2012*. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563897.pdf

Brodin, J., and Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care, 190*(14), 2205-2213. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917

Brown, J. A., and Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 44-68. https://doi.org/10.1177/1053815115589350

Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., and Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children, 46*(6), 206.

Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., and Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., and Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children, 79*(2), 213-230. https://doi.org/10.1177/001440291307900206

Gallagher, T. L., and Bennett, S. M. (2018). The six "P" model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 7*(1), 19-34. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J. R. (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3rd ed., pp. 239– 281). Routledge.

Hampton, L. H., Harty, M., Fuller, E. A., and Kaiser, A. P. (2019). Enhanced milieu teaching for children with autism spectrum disorder in South Africa. *International journal of speech-language pathology, 21*(6), 635-645. https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1559357

Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2006). Enhanced Milieu Teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203–233). Paul H. Brookes

Hatcher, A., and Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention*, *42*(2), 122-142. https://doi.org/10.1177/1053815119873085

Hemmeter, M. L., and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 269-289. https://doi.org/10.1177/105381519401800303

Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. (1996). The generalized effects of training trainers to teach parents to implement milieu teaching. *Journal of Early Intervention*, *20*(1), 30-51. https://doi.org/10.1177/105381519602000105

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., and Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 51*(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingersoll, B., and Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(12), 2943-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9

Iacono, T. A., Chan, J. B., and Waring, R. E. (1998). Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *33*(3), 281-303. https://doi.org/10.1080/136828298247758

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Hester, P. P. (1998). Parents as cointerventionists: Research on applications of naturalistic language teaching procedures. *Infants & Young Children*, *10*(4), 46-55.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, *11*(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4

Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. C. (1995). Preparing parent trainers: An experimental analysis of effects on trainers, parents, and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *15*(4), 385-414. https://doi.org/10.1177/027112149501500401

Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., and Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *18*(3), 188-199. https://doi.org/10.1177/154079699301800305

Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295–309. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231.

Kaiser, A. P., Scherer, N. J., Frey, J. R., and Roberts, M. Y. (2017). The effects of enhanced milieu teaching with phonological emphasis on the speech and language skills of young children with cleft palate: A pilot study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(3), 806-818. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-16-0008

Kapçı, E. G., Kucuker, S., and Uslu, R. I. (2015). *Erken gelişim evreleri envanteri*. Eğiten Kitapevi.

Kim, S., and Kang, V. Y. (2021). The effect of enhanced milieu teaching on vocabulary acquisition for Korean American children with Down syndrome. *The Journal of Special Education, 55(2), 113-126.* https://doi.org/10.1177/0022466920973452

Koegel, R. L., Bimbela, A., and Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(3), 347-359. https://doi.org/10.1007/BF02172479

Lipkin, P. H., Macias, M. M., Norwood, K. W., Brei, T. J., Davidson, L. F., Davis, B. E., ..., and Voigt, R. G. (2020). Promoting optimal development: identifying infants and young children with developmental disorders through developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, *145*(1), 1-19.

Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Rohlfing, K. J., and Liszkowski, U. (2020). Integrated communication system: Gesture and language acquisition in typically developing children and children with LD and DLD. *Frontiers in Psychology*, *11*(118), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00118

Mancil, G. R., Conroy, M. A., and Haydon, T. F. (2009). Effects of a modified milieu therapy intervention on the social communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(1), 149-163. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0613-3

Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawskyj, T., and Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, *17*(6), 433-465. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(96)00030-3

Maviş, İ. (2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (pp 318-354). Pegem Akademi.

Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R, and Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3 -10. https://doi.org/10.1177/8756870513032003

Miller, J. F., and Chapman, R. S. (2008). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* University of Wisconsin-Madison, Waisman Center

Moes, D. R., and Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*(6), 519-533. https://doi.org/10.1023/A:1021298729297

Movahedazarhouligh, S. (2021). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care, 191*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder, 40*(2010), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Öncül, N. (2015). Review of the articles related with early childhood special education in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *6*(2), 247-284. https://doi.org/10.20489/intjecse.75598

Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau- U. *Behavior Therapy, 42*(2), 284-299. https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006

Peterson, P., Carta, J. J., and Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, *27*(2), 94-109. https://doi.org/10.1177/105381510502700205

Philp, J., Ellis, P. K., Scherer, N. J., and Lien, K. M. (2021). Enhanced milieu teaching with phonological emphasis: A pilot telepractice parent training study for toddlers with clefts. *Children, 8*(9), 1-19 https://doi.org/10.3390/children8090736

Quinn, E. D., Kaiser, A. P., and Ledford, J. (2021). Hybrid telepractice delivery of enhanced milieu teaching: Effects on caregiver implementation and child communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(8), 3074-3099. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00430

Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education, 42*(1), 11-33. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091

Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 181-211). Pegem Akademi.

Rakap, S. (2017a). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(03), 471-492. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665

Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, *68*(2), 125-139. https://doi.org/10.1177/0022487116685753

Rakap, S., Balikci, S., and Gulboy, E. (2023). The effects of a parent training intervention on Turkish mothers' implementation of milieu teaching strategies and corollary child outcomes. *International Journal of Speech-Language Pathology.* Under Review

Rakap, S., and Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, *13*(2014), 35-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001

Raulston, T. J., Hansen, S. G., Frantz, R., Machalicek, W., and Bhana, N. (2020). A parent-implemented playdate intervention for young children with autism and their peers. *Journal of Early Intervention, 42*(4), 303-320. https://doi.org/10.1177/10538151198809

Roberts, M. Y., and Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180–199. http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-005)

Rosenbaum, S., Simon, P., and National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Supplemental security income for children with speech and language disorders*. In Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. National Academies Press (US).

Roth, F. P., Speece, D. L., and Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 259-272. https://doi.org/10.1080/00220670209596600

Scherer, N. J., Kaiser, A. P., Frey, J. R., Lancaster, H. S., Lien, K., and Roberts, M. Y. (2020). Effects of a naturalistic intervention on the speech outcomes of young children with cleft palate. *International Journal of Speech-Language Pathology, 22*(5), 549-558.

Slane, M. M. (2020). Using behavioral skills training to teach behavioral interventions and milieu teaching: A systematic review of the literature and empirical investigation. [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Georgia

Snow, P., and Powell, M. (2012). Youth (in) justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 435 (2012), 1-6.

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Solish, A., and Perry, A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(4), 728-738. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.03.001

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ..., and Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* FPG Child Development Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf

Topbaş, S., Konrot, A., and Ege, P. (2002). *Dil ve konuşma terapistliği: Türkiye'de gelişmekte olan bir bilim dalı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş, S., and Güven, S. (2014). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık.

Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 195-203. https://doi.org/10.1177/1053451216659466

Warren, S. F., and Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*(4), 291-299. https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291

What Works Clearinghouse. (2022). *Standards handbook (version 4.1).* Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final_WWC-HandbookVer5.0-0-508.pdf

Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., and Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,43*(5), 635-645. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00052

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Becerileri Programı Geliştirme Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özer AKGÜN[1], Gönül AKÇAMETE[2]

[1]Doktora öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Özel Eğitim, akgunozer@hotmail.com. ORCID 0000-0001-5130-7924

[2] Prof. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Özel Eğitim, g.akcamete@gmail.com. ORCID 0000-0002-2964-514X

Gönderilme Tarihi: 27.02.2023 Kabul Tarihi: 21.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1257328

Atıf: "Akgün, Ö., ve Akçamete, G. (2024). Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma becerileri programı geliştirme çalışması. *Millî Eğitim, 53*(244), 2109-2148. DOI: 10.37669/milliegitim.1257328"

Öz

Bu çalışmada, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama programını geliştirmek amacıyla öğretmen ve aile görüşleri incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Araştırma verileri, yarı- yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında; öğretmen deneyimleri, öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem-teknik ve materyaller, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin en çok öz yeterlik duygusu temasında çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok yoğunluk gösterdiği tema ise destek ihtiyaçlar teması olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenciye yeterli zaman ayırma ve müfredatı yetiştirme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin; öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, okuma sürecinin işlemsel süreçlerini öğrenmeye, etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeye, öğrencilerin seviyesine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinlerine gereksinim duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *disleksi, okuma güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama*

*Bu çalışma Özer AKGÜN'ün "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği" başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden oluşturulmuştur. Ayrıca bu çalışma, International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER- 2023) Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Study on the Development of a Reading Skills Program for Students Who Have Reading Difficulties

Abstract

In this study, the views of teachers and families were examined in order to improve the fluent reading and reading comprehension program for students with reading difficulties. The study was designed according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Research data were collected with a semi-structured interview form. Five themes emerged from the research findings: teacher experiences, student characteristics, methods-techniques and materials employed, teachers' sense of self-efficacy, and the support requirements of teachers and families. On the subject of self-efficacy, it was observed that the instructors' perspectives were largely diverse. The views of instructors and families were most concentrated on the topic of support requirements. The investigation revealed that teachers had trouble allocating sufficient time to students and teaching the curriculum. In addition, it was determined that teachers must learn how students learn best, the procedural processes of the reading process, effective methods and techniques, and how to read and comprehend texts at the appropriate level for their students.

Keywords: *dyslexia, reading diffuculties, fluent reading, reading comprehension*

Giriş

Disleksi, doğru ve akıcı okuma için gerekli olduğu düşünülen zekâ, motivasyon ve eğitime sahip olan çocuklarda ve yetişkinlerde beklenmedik bir okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Shaywitz,1998). En yaygın öğrenme güçlüğü olarak bilinen disleksinin nörogelişimsel bir bozukluk olduğu belirtilmektedir (Fletcher vd., 2018; Knight, 2018; Protopapas ve Parrila, 2018). Disleksi, okuyamayan herkesi değil, sadece yeterli ve uygun öğretime rağmen okuma konusunda güçlük yaşayanları ifade etmektedir. Yeterli ve uygun öğretime rağmen okuma güçlüğü olan öğrenciler, etkili ve doğru okuma yönünden akranlarına göre düşük performans gösterirler (Protopapas ve Parrila, 2018).

Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) tarafından disleksi, kökeni nörobiyolojik olan spesifik öğrenme güçlüğü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca; doğru ve akıcı kelime tanımada yaşanan güçlük, heceleme ve kod çözme becerisinde yaşanan zayıflık, disleksinin belirgin özellikleri olarak vurgulanmaktadır. Disleksideki bu güçlüklerin, dilin fonolojik bileşenindeki bir eksiklikten kaynaklandığı ifade edilmektedir (IDA, 2014). Ancak fonolojik becerilerde yetersizliği olan her çocuk, disleksi grubunda görülmemelidir.

Nitekim Catts ve Adlof, (2011) tarafından, fonolojik becerilerde önemli yetersizliği olmasına rağmen bazı öğrencilerin normal kelime okuma performansı gösterdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yetersiz eğitim ve duyusal sorunlar gibi disleksi dışındaki sebeplerden dolayı da okuma problemleri yaşayan çocukların olduğu bilinmektedir. Disleksi olan bireylerde görülen fonolojik yetersizliklerin varlığı kabul edilmekle birlikte bu durumun dislekside nedensel tek faktör olmadığı belirtilmektedir. Fonolojik işlemleme becerisinden farklı olarak bilişsel süreçlere dikkat çekilmektedir (Saraç, 2014). Disleksinin nedenlerine yönelik farklı teoriler (fonolojik eksiklik teorisi, çift eksiklik teorisi) ve/veya görüşler ortaya atılmıştır. Ancak henüz disleksiyle ilgili üzerinde anlaşmaya varılmış bir nedenden söz etmek mümkün görünmemektedir.

Disleksinin nedenlerine yönelik görüşlerde farklılıklar olmasına rağmen disleksi tanımlarında yer alan ortak özelliklerden söz etmek mümkündür. Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi birçok uluslararası kuruluşun disleksi tanımında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü vurgulanmaktadır. Ulusal Okuma Paneli'ne (NRP, 2000) göre okuma öğretimi için gerekli olan beş bileşenden (fonemik farkındalık, fonetik, kelime bilgisi, akıcılık ve anlama) biri de akıcılıktır. Akıcılık; okuyucuların bilişsel ve dilsel sistemlerinin, metinleri anlamaya ve prozodik özelliklerini yansıtmaya yetecek doğruluk ve hızda okuyabilecekleri ölçüde geliştiğinde ortaya çıkan bir okuma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2010). Tanımda da vurgulandığı üzere akıcı okumanın temel bileşenleri otomatiklik (okuma hızı ve doğruluğu) ve prozodidir (NRP, 2000). Kelime tanıma otomatikliği, okuma hızı ve doğruluğunu gibi sesli okuma kalitesinin ölçme unsurlarını içeren akıcı okuma özelliğidir. (Torgesen vd., 2001; Rasinski vd., 2010). Buna göre okuma doğruluğu, okuyucuların metinlerdeki kelimeleri çözme yeteneğini ifade etmektedir (Rasinski vd., 2010). Okuma doğruluğu, öğrencinin/okuyucunun doğru okuyabildiği kelimelerin yüzdesiyle belirlenmekte; okuma yeterliliğinin geçerli bir ölçüsü olarak gösterilmektedir (Fuchs vd., 1982). Okuma hızı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısını ifade etmektedir (Deno, 1985). Okuma hızının artması, öğrencinin kelimeleri doğru okumasına bağlıdır. Artan okuma hızıyla birlikte de okumada otomatikleşme başlamaktadır (Keskin ve Akyol, 2014). Prozodi ise sözlü okumanın gerçek sözlü konuşma gibi seslendirilmesi yeteneği olarak

tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2010). Okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi unsurlarından oluşan akıcı okuma; okuma yeterliliğinin bir ölçüsü olarak görülmektedir (Pikulski, 1990). Akıcı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama için de bir gösterge oluşturmaktadır (Samuels, 2006). Okuma öğretimi için gerekli beş bileşenden bir diğeri olan okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (RAND Reading Study Group, 2002). Tüm okuma müdahalelerinin nihai amacı, öğrencilerin metni anlamalarını desteklemektir. Öğretimin amacı sadece kelimeleri okumak değil, aynı zamanda onları anlamaktır. Sonuç olarak öğrenciler metinden derlenen bilgileri anlayabilmeli, hatırlayabilmeli, organize edebilmeli, özetleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir (Denton vd., 2022). Akıcı okuma becerisinde yaşanılan güçlüklerin okuduğunu anlamayı da etkilediği bilinmektedir. Diğer bir deyişle akıcı okuma becerisinde yaşanan yetersizlikler birincil güçlük, okuduğunu anlama güçlüğü gibi akıcı okuma bağlantılı diğer yetersizlikler ise ikincil güçlük olarak ifade edilmektedir (Parrilla ve Protopapas, 2017). Akıcı okuma becerisinin, okuduğunu anlamayı da etkilediği göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisindeki olumlu değişimlerin, okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkileyeceğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma yeterliliklerinin gelişiminde öğretmenlerin disleksili öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki bilgilerinin yeterli olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin, okuma güçlüğünün (disleksi) ne olduğu ve öğrencileri nasıl etkilediği konusunda doğru bir anlayışa sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Knight, 2018). Ancak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili eksik ve hatalı bilgi sahibi olduklarını (Kodan, 2019; Birol ve Aksoy Zor; Çoğaltay ve Çetin, 2020), yeterli donanıma (Can ve Yavuz, 2017) ve ayrıntılı bilgiye sahibi olmadıklarını (Balcı, 2019; Yurdakal ve Kırmızı, 2019) ortaya koymaktadır. Doğan (2013) tarafından yapılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin belirlenmesi başlıklı çalışmada, hiçbir öğretmenin okuma güçlüğüne yönelik bilgi testinden tam puan alamadığı görülmüştür. Muin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olabilmeleri için iyi bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiği önerilmektedir. Alanda çalışan öğretmenlerin/eğitimcilerin, disleksi ve disleksiye yönelik

etkili stratejiler/müdahaleler hakkında nitelikli olmaları önem taşımaktadır. Nitekim Türkiye'de yapılan son araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Sivrikaya Giray (2023) çalışmasında, bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin; Ertaş (2022) ve Sivrikaya (2023) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin; Karataş Kır (2021) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne/disleksiye yönelik temel ve mesleki bilgilerinin, tanılanma yöntemlerinin ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgılarının olması gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Knight, 2018). Bu duruma gerekçe olarak YÖK'ün öğretmenlik lisans müfredatında disleksiye yönelik seçmeli dersleri ve/veya yetersiz ders içeriklerini gösterebiliriz. YÖK'ün öğretmenlik lisans müfredatı incelendiğinde tüm branşlarda, meslek bilgisi dersleri arasında öğrenme güçlüğü dersinin seçmeli ders olarak yer aldığı görülmektedir. Seçmeli ders olan öğrenme güçlüğü ders içeriğinin ise öğrenme güçlüğünün tanımı, özellikleri ve sınıflandırılması konularını içerdiği görülmektedir. Ancak sadece özel eğitim öğretmenliği lisans programında, öğrenme güçlüğü başlığı altında okuma güçlüğünün ayrı bir seçmeli ders olarak yer aldığı görülmektedir. Okuma güçlüğü seçmeli ders içeriğinin öğrenme güçlüğü ve okuma, okuma güçlüğü ve belirtileri, okuma güçlüğünün değerlendirilmesi konularını içerdiği görülmektedir. Ayrıca okuma gelişimi, kelime tanıma, kelime dağarcığı, doğru ve hızlı okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlüğünde araştırma temelli yöntemler, sınıf uyarlamaları ve örnek uygulamalar konularının bulunduğu görülmektedir. Son olarak sınıf öğretmenliği lisans programının Türkçe öğretimi dersinde okuma güçlüklerinin tanılanması ve giderilmesi içeriğine yer verildiği görülmektedir (YÖK, 2018). Okumaya özgü bir öğrenme güçlüğü olan gelişimsel disleksinin dünya nüfusunun tahminen %5-10'unu etkilediği (Knight, 2018) ve okuldaki çocukların ise tahminen %5'ini etkilediği (O'Brien, 2005) bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik lisans müfredatındaki öğrenme güçlüğü dersinin seçmeli ders olarak okutulmasının çoğu öğretmenin disleksi hakkında mesleki bilgilerinin, disleksiye yönelik etkili yöntem ve stratejiler hakkındaki bilgilerinin yeterli düzeyde olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde öğretmenlerin/eğitimcilerin etkili akıcı okuma yöntem ve stratejilerine odaklanmaları önemlidir. Bu bağlamda

akıcı okuma stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, kelime tekrar tekniği, model okuma, hata düzeltme, kendini izleme, akran öğretimi, 3P gibi yöntemlerin ve/veya stratejilerin etkili olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Rasinski vd., 2010; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Ege, 2019; Sert, 2019; Satılmış, 2021; Urul, 2023). Ancak Norton ve Wolf (2012) tarafından okuma akıcılığının gelişmesinde, geleneksel dar ve kalıplaşmış yöntemlerin aksine çok bileşenli okuma müdahale programlarının daha fazla umut vadettiği görüşü ileri sürülmüştür. Nitekim son dönemde disleksili öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının giderilmesinde tek bir yöntem ve/veya stratejinin kullanıldığı çalışmalarla birlikte çok bileşenli müdahale programlarına da odaklanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik uygun bir okuma programı yürütmediği ve dünyada uygulanan güncel programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tartışılmaktadır (Balcı, 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla okuma güçlüğüne yönelik öğretmenlerin bilgi ve algı düzeylerini ölçme (Kavale ve Reese, 1991; Busch vd. 2001; Akçamete vd., 2003; Kormos ve Kontra, 2008; Doğan, 2013; Shari ve Vranda, 2015; Can ve Yavuz, 2017; Başar ve Göncü, 2018; Fırat ve Koçak, 2018; Demirok ve Akçam, 2019; Kodan, 2019) yardımcı teknoloji kullanım bilgisi (Atanga vd., 2020), yaşanılan sorunları ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koyma (Dadandi ve Dadandi, 2015; Birol ve Aksoy Zor, 2018; Balcı, 2019) eğitim programlarına ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin algıları (Houck vd., 1988; Vaughn vd., 1993; Yurdakal ve Kırmızı, 2019; Özkubat vd., 2021) konularında yürütüldüğü görülmektedir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Görgün ve Melekoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Varol (2017) tarafından yapılan çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesini ve bu sayede de okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çayır ve Ulusoy (2014) tarafından yapılan çalışma ise akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Camahalan (2006) ise üstbilişsel okuma programının okuma güçlüğü olan

öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Oakland vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada disleksi müdahale programının okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde etkisi araştırılmıştır. Balıkçı (2020) çalışmasında sesbilgisel temelli strateji eğitimi, tekrarlı okuma ve motivasyon bileşenleriyle tasarlanmış okumayı geliştirme programının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sirem (2020) çalışmasında okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, alfabetik ilişkiler, akıcı okuma, kelime hazinesi, anlama, görsel okuma bileşenleriyle tasarlanmış okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutum düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Arık (2021) çalışmasında tasarladığı okuma gelişim programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodi ve kelime tanıma, okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öncü (2023) çalışmasında; fonolojik farkındalık, hece/kelime düzeyinde akıcılık, metin düzeyinde akıcılık ve okuma motivasyonu bileşenleriyle geliştirdiği okuma müdahale programının, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık ve prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) çalışmasında; geliştirilen tekrarlı okuma ve görsel anlama programının, özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrenciden üçünün okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sistematik bir müdahale uygulanmamasına rağmen öğrencilerin okuma hızı ve okuma doğruluğu becerilerinde de artış meydana gelmiştir. Baran (2023) çalışmasında; model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerinden oluşan müdahale paketinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve doğruluğunun arttırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik, yakın zamanda çok bileşenli okuma programının etkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; McBreen ve Savage, (2022) tarafından bilişsel ve motivasyonel bir okuma müdahalesinin; Ahmed vd. (2022) tarafından, kelime okuma ve okuduğunu anlamayı içeren okuma programının; Daniel vd. (2022) tarafından, ses bilgisi, kelime tanıma, sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve metin okuma müdahalesinin; Parker vd. (2022) tarafından, kelime bilgisi, yazma ve okuma müdahalesinin; Padeliadu (2021) tarafından, model

okuma, yardımlı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme stratejilerini içeren bir okuma programının etkilerinin incelendiği görülmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttırılması için bir okuma programının geliştirilmesine yönelik alan yazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir standardın oluşturulması amacıyla özellikle sınıf öğretmenlerine bilgilendirici, yol gösterici, destekleyici daha fazla çalışmanın yapılması ve müdahale programlarının tasarlanması önerilmektedir (Demirok ve Akçam, 2019; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kodan, 2020).

Disleksili bireylerin yaşadığı güçlüğün kişiden kişiye değiştiği (Kearns vd., 2019) ve okuma müdahalelerinin, bireysel okuyucu ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının gerekliliği (Daniel vd., 2022) göz önünde bulundurulduğunda, etkili okuma müdahale programlarının tasarlanmasında, alanda çalışan öğretmenlerin/araştırmacıların görüş ve önerilerine başvurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin (özellikle sınıf öğretmenleri) sahip oldukları bilgi ve tecrübelerinin, karşılaştıkları güçlüklerin, yaptıkları çalışmaların, kullandıkları yöntem/tekniklerin, ihtiyaç duydukları destek ve taleplerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttırılmasına yönelik standart bir okuma becerileri programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilmesi hedeflenen okuma programının, öğretmenlere okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde rehber olması, öğrencilerin eğitim kalitelerinin artması, okuma sorunlarının giderilmesi ve buna bağlı olarak akademik başarılarının artması da bu araştırmanın bir başka hedefini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde yöntem, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Nitel araştırma bireylerin algıları, duyguları, tecrübeleri gibi öznel verileri ele alarak olgu ve olayları doğal ortamı içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu araştırma; okuma

güçlüğü olan öğrencilerle çalışan/çalışmış sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve bu öğrencilerin ailelerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve algı düzeylerini, tecrübelerini ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin tecrübelerini, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmak ve söz konusu olgu ile ilgili veriler toplamak amacıyla düzenlenen bir araştırma desenidir (Kocabıyık, 2016). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin, sınıflarında/evlerinde okuma güçlüğü ile ilgili yaşadıkları tecrübelerini ve edindikleri algılarını incelemek için olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde nitel araştırmaların birincil veri toplama tekniği olarak kabul edilen görüşme tekniği ile veriler toplanır ve söz konusu olgu, temalar çerçevesinde açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Kocabıyık, 2016). Bu araştırmanın olgusu, okuma güçlüğüdür. Onat Kocabıyık (2016), araştırılan olgunun deneyiminin anlamını açıklamak için olguyu deneyimleyen kişilerin görüşlerinin ayrıntısıyla incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda olgunun ortak anlamlarını keşfetmek için okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan/çalışmış öğretmenlerin ve ailelerin okuma güçlüğüne yönelik sınıfta/evde edinmiş oldukları tecrübeleri ve görüşleri detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi; örneklemin belirli özellikleri ve/veya ölçütleri karşılayan kişilerden, durumlardan veya olaylardan oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmaya katılan bireylerde aşağıdaki ölçütler aranmıştır:

a) Okuma güçlüğü olan bir öğrenciyle çalışmış veya çalışan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni.

b) Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin annesi veya babası.

c) Araştırmaya katılmak için gönüllü olması.

Bu araştırma, KKTC'nin Girne ilçesindeki bir ilkokula devam eden ve öğrenme güçlüğü tanısıyla destek eğitim odasından eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Destek

eğitim odasından eğitim alan toplam 16 öğrencinin ailesinden 4'ü çalışmaya katılmıştır. Bu ailelerle mülakat şeklinde görüşme yapılmıştır. Okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 15 öğretmenden 12'si çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. 12 öğretmenden 2'si mülakat şeklinde görüşme yapmayı, 10'u ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmayı kabul etmiştir. Ayrıca örneklem çeşitliliğini arttırmak için KKTC'de görev yapan özel eğitim öğretmenleri bu araştırmaya dâhil edilmiş ve 3 özel eğitim öğretmeni yarı-yapılandırılmış görüşme formlarını doldurarak bu çalışmaya destek vermiştir. Gönüllülük esasına dayalı olduğu için toplamda 12 sınıf öğretmeni, 4 ebeveyn ve 3 özel eğitim öğretmeni bu araştırmaya katılmıştır. Bu araştırma için Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan ve KKTC Millî Eğitim Bakanlığından etik kurul izni alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ve Ailelerin Özellikleri

Sıra No		Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Kıdem	Branş
1	S1	Kadın	31	Y. Lisans	10	Sınıf öğrt.
2	S2	Kadın	48	Lisans	22	Sınıf öğrt.
3	S3	Kadın	31	Lisans	10	Sınıf öğrt.
4	S4	Kadın	43	Y. Lisans	22	Sınıf öğrt.
5	S5	Kadın	42	Lisans	1	Sınıf öğrt.
6	S6	Kadın	53	Lisans	20	Sınıf öğrt.
7	S7	Erkek	56	Lisans	30	Sınıf öğrt.
8	S8	Kadın	37	Lisans	16	Sınıf öğrt.
9	S9	Kadın	53	Lisans	32	Sınıf öğrt.
10	S10	Erkek	32	Lisans	11	Sınıf öğrt.
11	S11	Erkek	32	Lisans	7	Sınıf öğrt.
12	S12	Kadın	42	Lisans	22	Sınıf öğrt.
13	Ö1	Erkek	40	Lisans	16	Özel eğitim
14	Ö2	Kadın	35	Y. Lisans	12	Özel eğitim
15	Ö3	Erkek	51	Lisans	25	Özel eğitim
16	A1	Kadın	30	Ortaokul	-	Çalışmıyor

17	A2	Kadın	38	Ortaokul	-	Büro sekreteri
18	A3	Kadın	43	Lisans	-	Beden Eğit. Öğrt.
19	A4	Erkek	41	İlkokul	-	Döşemeci

* S: Sınıf öğretmeni Ö: Özel eğitim öğretmeni A: Aile

Veri Toplama Araçları

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesine yönelik okuma programının geliştirilmesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin görüşlerinin, önerilerinin alınmasına yönelik "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Formun hazırlanması aşamasında, alan yazını taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen sorular için, dört alan uzmanının görüşlerine başvurularak uygunluk değerlendirmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda yarı-yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki beş soru yer almıştır:

1. Daha önce sınıfınızda okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalıştınız mı? Cevabınız evet ise yaşadıklarınızı ve/veya tecrübenizi paylaşır mısınız? Sizi en çok zorlayan durumlar nelerdi?
2. Sınıfınızdaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin/çocuğunuzun akademik (özellikler okuma hızı ve okuduğunu anlama) ve sosyal özellikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/evde çocuğunuzla ilgili ne tür (yöntem, materyal vb.) çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili başarılı olduğunuz ve başarılı olamadığınız yönler nelerdir? Sizce başarının ve başarısızlığın nedenleri nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/çocuğunuzla ilgili yardım alıyor musunuz, ne tür desteklere ihtiyacınız var?
    (a) Uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerine
    (b) Kaynak oda, kaynak oda öğretmeni ve kaynak oda materyallerine
    (c) Uygun öğretim yöntemlerine

(d) Öğrencimin en iyi nasıl öğrendiğini, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilişkili özelliklerini öğrenmeye

Sınıf öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların tamamı sorulmuştur. Ancak ailelere ise görüşme formunda yer alan ikinci, üçüncü ve beşinci sorular sorulmuştur. Görüşmeler esnasında cep telefonun ses kayıt özelliği ile ses kaydı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ailelerle yapılan görüşmeler, okulun destek eğitim odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin ikisi okul dışında sessiz bir mekânda mülakat şeklinde gerçekleştirilmiştir. Mülakat şeklinde yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Pandemi şartlarından dolayı diğer sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ise öğretmenler odasında ve/veya kendi sınıflarında yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının doldurulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerdeki öğretmen görüşleri, görüşme formalarının üzerine not edilmiştir. Yine pandemi şartlarından ötürü özel eğitim öğretmenlerinin tümüyle ve sınıf öğretmenlerinden birisiyle yapılan görüşmeler ise senkronize olmayan görüşme şekli olan e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde benzer özellik gösteren verilerden kod havuzu oluşturulur ve bu veriler/kodlar belirli temalar altında toplanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin ve ailelerin, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdiği cevaplara göre temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Analiz ve yorumlamanın daha kolay yapılabilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin sorulara verdiği cevaplar tablo hâline getirilmiştir. Yorumları desteklemek ve geçerliği arttırmak için öğretmen ve ailelerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu işlemler, dört aşamalı bir süreçle gerçekleştirilir. Bunlar; (a) verilerin kodlanması, (b) temaların bulunması, (c) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmenler ve ailelerle yapılan görüşmelerin sona ermesinden sonra ses kayıtları ve tutulan notlar üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan bilgisayar üzerinde yazıya geçirilmiştir. Bu süreçte ses kayıtları tekrar tekrar dinlenmiştir. Yazıya geçirilen öğretmen ve aile görüşlerine yönelik her bir not sayfasına, sayfa numarası ve kod numarası verilmiştir. Öğretmenlerin ve annelerin görüşlerini aktarmak için, gizlilik esası gereği isimleri kodlanarak verilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmenleri "S", özel eğitim öğretmenleri "Ö" ve aileler ise "A" olarak kodlanmıştır. Ayrıca her katılımcıya, kod harfinin yanına "S1-S12, Ö1-Ö3 ve A1-A4" aralığında olacak şekilde numaralandırma yapılmıştır. Görüşme sorularına yönelik yazıya geçirilen ses kayıtları ve görüşme notları incelenerek kodlar elde edilmiş ve kod havuzu oluşturulmuştur. Bu kodlar incelenerek kodların ortak ve farklı yönleri belirlenmiştir. Bunun sonucunda, beş ana tema, on iki alt tema ve bu temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Her tema ve alt temaya yönelik bir Word dosyası oluşturulmuştur. Görüşme notlarında; bu temalarda/alt temalarda ve kodlarda yer alabilecek yanıtlar aranmış ve ilgili yanıt Word dosyasındaki tema, alt tema ve kodlar başlığına sayfa numarasıyla birlikte kopyalanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarda ilgili katılımcının kod harfi ve numarası (örneğin S1) eklenmiştir. Böylece veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak için ise çalışmaya aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yanı sıra başka okullarda görevli özel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerin aileleri dâhil edilmiştir. Ayrıca verilerin güvenirliğini arttırmak için araştırma verileri, başka araştırmacı tarafından incelenerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliği belirlemek için görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Miles ve Huberman tarafından kodlayıcılar arası güvenirliğin en az %80 olması vurgulanmaktadır. Araştırmanın güvenirlik ortalaması % 92 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttırılmasına yönelik bir okuma programının geliştirilmesi

amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenleriyle, özel eğitim öğretmenleriyle ve ailelerle yapılan görüşmelerden ve görüşme formlarından elde edilen veriler aşağıdaki gibi analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yaşadığı deneyimler; aile deneyimi, öğrenci deneyimi ve dış etkenler olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Aile deneyimine yönelik alt tema incelendiğinde beş öğretmenin (%26), öğrencilerin eğitim sürecinde ailelerin ilgisiz oldukları ve katılımcı olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Ö3 "En büyük zorluk süreç uzadığında, ailenin bu konuda bilinçli ve destekleyici olmaması gibi durumlarda istediğimiz sonuca ulaşmadaki güçlük." görüşünde bulunurken; S4 "Ailenin okuldaki eğitimi desteklememesi." görüşünde bulunmuştur. Bu görüşler, öğretmenlerin aileden gerekli desteği bulamadığı ve öğrencilerin okuma güçlüklerinin azaltılması konusunda yalnız bırakıldığını göstermektedir. Öğrenci deneyimine yönelik alt tema incelendiğinde dört öğretmen, öğrencinin yetersizliğinden dolayı sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkmasından söz etmiştir. Öğretmenlerin öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramaması, öğrenci ve sınıf arasında farkın açılmasına etki eden en önemli faktörlerin başında geldiği düşünülmektedir. Bu faktörlerin eksikliğinin de öğrencide disiplin problemlerinin ortaya çıkmasını tetiklemiş olduğu düşünülmektedir. Sınıf disiplin sorununa yönelik, S5 "Öğrencime ekstra zaman harcamam gerektiğinden sınıf disiplini kurma zorluğu.", S11 "Ona ayrı ilgi göstermem gerektiğinden bu sefer diğer çocuklarla ilgili sıkıntı oluyor." ifadeleri bu durumu açıklamaktadır. Üç öğretmen ve/veya aile ise harf, hece öğretimiyle ilgili güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Harf, hece öğretiminin zorluğuna yönelik, Ö2 "Harf -hece sesletimi ve birleştirmeler de ve dikte ile yazdırma esnasında söylenen ses/heceyi yazdırmakta çok zorlanıyorum." görüşü ile hem harf ve hece öğretiminin zorluğuna hem de dikte ile yazı yazdırma zorluğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencinin öğrendiklerini çabuk unutmasına yönelik, S8 "Öğrendiklerini kolay unutması, bizi en çok zorlayandı." ifadesini kullanarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unuttuğu görüşünü vurgulamaktadır. İki öğretmen/aile ise dikkat dağınıklığı ve okuma metinlerinin zorluğu konularında; diğer öğretmenler ise dikkat dağınıklığı, öğrencinin kendisini sınıftan soyutlaması, dikte ile yazı yazdırma ve öğrencinin yeteri kadar Türkçe bilmemesi gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Dış etkenlere yönelik alt tema incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:7 - %37), sınıf mevcudundan

dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramama konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf mevcudundan dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramamasına yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S1: "Sınıfların kalabalık olmasından dolayı özel olarak ilgilenmede zorluk yaşadığımı söyleyebilirim."

S3: "Sınıf sayısı fazla olduğu için çocuğa bireysel olarak ayırdığımız zaman kısıtlı oluyor. Bu da öğretmen olarak beni çok zorluyor."

S7: "Beni en çok zorlayan onunla teke tek çalışma imkânı bulamamaktı."

Öğretmenlerin sınıf mevcuduna yönelik bu görüşleri, okuma güçlüğü olan öğrenciye zaman ayırama konusunda yaşadıkları zorluğu açıklamaktadır. Ayrıca iki öğretmen de okuma metinlerinin zorluğundan dolayı öğrencilerin müfredatı takip edemediklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik yaşadığı deneyimlerle ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin, Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Yaşadığı Deneyimler

Tema 1: Öğretmenlerin deneyimleri			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	*f*	%
Aile deneyimi	Aile katılımının olmaması ve ailenin ilgisizliği	5	26
	Ailenin çocuğun durumunu kabullenmemesi	1	5
Öğrenci deneyimi	Öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan sınıf disiplini sorunları	4	21
	Harf ve hece öğretiminin güçlüğü	3	16
	Öğrenilenlerin çabuk unutulması	3	16
	Dikkat dağınıklığı	2	11
	Öğrencinin kendisini sınıftan soyutlaması	2	11
	Dikte ile yazı yazdırma zorluğu	1	5
	Öğrencinin yeteri kadar Türkçe bilmemesi	1	5

Dış etkenler	Sınıf mevcudundan dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramama	7	37
	Okuma metinlerinin zorluğu, müfredatı takip edememe	2	11

Öğretmenlerin ve ailelerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleri, akademik ve sosyal özellikler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Akademik yönelik alt tema incelendiğinde öğretmenler ve aileler (f:14), okuma güçlüğü olan bir öğrencinin en belirgin akademik özelliğinin düşük okuma hızı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve aileler, okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma hızının oldukça yavaş olduğunu ve sınıf seviyesinin gerisinde olduğunu ve çoğunlukla heceleyerek okuma yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilerin düşük okuma hızlarına yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S3: "Bu tarz çocuklarda okuma hızı oldukça yavaş oluyor."

S12: "Okuma hızı çok yavaş veya geri kalmışlık vardır."

Ö2: "Genelde akıcı okuma geç gelişir, okuma hızı düşüktür."

A1: "Çok fazla okuduğunu anlamıyor, çok da hızlı değil."

A2: "Bir tık geride. Okumaya çalışıyor. Heceleyerek okuyor."

A3: "Her ikisinde de okuma belirgin bir şekilde yavaş. Her gün okuduğumuz halde dirençli bir şekilde yavaş."

Öğretmenler ve aileler tarafından (f:10) dile getirilen bir diğer akademik özellik ise okuduğunu anlama becerisinde yaşanan güçlüktür. Bu öğrencilerin yavaş ve heceleyerek okudukları için kelimeleri anlayamadıkları ve bütünleme yapamadıkları, bu nedenle de okuduğunu anlamada zorlandıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda, S6: "Okuma hızları yavaş olduğundan anlamada sıkıntı yaşarlar.", S2: "Çok yavaş ve kesik okudukları için anlamada zorlandılar.", S8: "Okuduğunu anlama becerisi de zayıf." görüşünde bulunarak bu durumu açıklamaktadırlar.

Ayrıca altı öğretmen (%32) ise bu öğrencilerin çoğunlukla okumanın yanı sıra yazma becerisinde de güçlükler gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin harfleri, heceleri ve kelimeleri yavaş ve/veya yanlış okumasından ötürü yazma becerisinde de güçlük yaşayacağı

söylenebilir. Üç öğretmen (%16) heceleyerek okuma, iki öğretmen (%11) akademik yönden sınıf seviyesinin gerisinde olma, diğer öğretmenler ise harfleri karıştırma/tanımama, dil ve konuşma bozukluğu ve yavaş öğrenme gibi akademik özelliklerden bahsetmiştir. Harfleri karıştırma ve tanımama, dil ve konuşma bozukluğu, yavaş öğrenme, dile getirilen diğer akademik özelliklerdir.

Sosyal özelliklere yönelik alt tema incelendiğinde; öğretmenlerin ve ailelerin çoğu (f7: %37 oranında), okuma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal yönden akranlarıyla benzer özellikler gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda; Ö1: "Sosyal yaşamdaki algı ve becerileri, genel olarak akademik becerilerinin önündedir." ve A3: "Sosyallik yönünden bir sıkıntı yaşamadık.", S7: "Sosyal olarak çoğunlukla daha öz güvenli olduklarını gördüm." görüşleri bu durumu açıklamaktadır. Dört öğretmen, öğrencilerin çekimser olduğunu, öz güvensiz ve uyum problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, S1: "Bazen de dışlandıkları için sosyal özellikleri de olumsuz etkilenir, çünkü görünmez olmak istemektedirler.", S12: "Sosyal açıdan uyum problemi, topluluğa katılmada çekingenlik ve içe dönüklük, korku, güvensizlik ve cesaretsizlik vardır." sözleriyle bu durumu örneklendirmişlerdir. Ayrıca üç öğretmen ise sosyalliğin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini dile getirmektedir. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Öğretmen ve Aile Görüşleri

Tema 2: Öğrenci özellikleri			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	*f*	%
Akademik	Düşük okuma hızı	14	74
	Okuduğunu anlamada güçlük	10	53
	Okuma-yazmada gerilik	6	32
	Heceleyerek okuma	3	16
	Akademik yönden sınıf seviyesinin gerisinde olma	2	11
	Harfleri karıştırma, tanımama	1	5
	Dil ve konuşma bozukluğu	1	5
	Yavaş öğrenme	1	5
Sosyal	Sosyal yönden akranlarıyla benzer	7	37
	Çekimser, öz güvensiz ve uyum problemi yaşama	4	21
	Sosyallik, öğrenciye göre farklılık göstermekte	3	16

Öğretmenlerin ve ailelerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem-teknik ve materyaller; yöntem-teknik kullanımı ve materyal kullanımı olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Yöntem-teknik kullanımı ile ilgili alt tema incelendiğinde; beş öğretmenin (%26), öğrencilerin eğitim sürecinde özel eğitim öğretmeninden yardım aldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, S7: "Çoğunlukla özel eğitim öğretmeni ilgileniyor. Özel eğitim öğretmeninin verdiği etkinlikleri sınıfta tekrarlatıp benzeri örnekler kullanırım.", S11: "Özel eğitim öğretmeni vasıtası ile.", S7: "Okulumuzdaki özel eğitim öğretmenimizden de destek alırım." görüşleri bu durumu desteklemektedir. Dört öğretmen de sınıf içi bire bir okuma çalışması yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, S4: "Sınıf içi okuma çalışması yapıyoruz.", S3: "Okuma güçlüğü olan öğrencilerimle genellikle olabildiği kadar teke tek ilgilenmeye çalışırım. Yanıma alıp basit anlaşılır metinler tercih ederim." sözleriyle bu duruma örnek vermektedir. Üç öğretmenin/ailenin ise tekrarlı okuma çalışmaları yaptıkları yönünde beyanda bulunmuşlardır. Bu bağlamda, A1: "Okurken dinliyorum, takıldığı yerde yardım ediyorum. Yanlış okuduğunda tekrar okutuyorum."

ve A3: "Her gün okuma yaptırırım. Yanlış okuduklarında tekrar okuturum." görüşleriyle tekrarlı okuma çalışması yaptıklarını açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenler/aileler, akran öğretimi, düz anlatım, model okuma, ses temelli cümle yöntemi ve soru cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmektedirler.

Materyal kullanımı ile ilgili alt tema incelendiğinde; katılımcı öğretmen ve ailelerin yarıdan fazlası (f: 10 - %53), öğrencilerin seviyesine uygun okuma-yazma kitapları/metinleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler/aileler, bu öğrencilere yönelik seviyeye uygun, basit ve anlaşılır metinler veya kitaplar tercih ettikleri konusunda görüş bildirmiştir. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin, sınıf seviyesi arttıkça ders kitaplarını okuması daha da zorlaşacağı için öğretmenlerin/ailelerin sınıf seviyesinin altında veya daha basit metinler veya kitaplar tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun okuma yazma kitapları-metinleri ile yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S8: "Bu öğrencime daha basit düzeyde metinler veriyorum."

S9: "Seviyelerine uygun kitaplar verip okumalarını sağlıyorum."

S12: "Beşinci sınıf öğrencisine birinci sınıf okuma-yazma kitaplarını kullandım."

Ö2: "Kısa, seviyesine uygun, ilgi alanları olabilecek, tekrarlı kelimelerden oluşan metinler oluşturuyorum."

Materyal kullanımı ile ilgili alt temaya yönelik, görsel açıdan zengin metinlerle yapılan etkinliklerin, öğretmen ve aileler tarafından en çok kullanılan ikinci materyal olduğu görülmektedir. Bu bağlamda S6: "Görsel zenginliği olan hikâyelerden yararlanılır.", S1: "Görsel akılda kalıcı materyaller kullanmaya çalışıyorum." görüşleri bu konuyu örneklendirmektedir. Ayrıca iki öğretmen/aile (%11) çalışma kâğıtlarıyla çalıştığını, diğer öğretmenler/aileler ise hece kartlarıyla öğretim yaptığını, büyük puntolu okuma metinleriyle, tekrarlı kelimelerden oluşan metinlerle ve kelime-flash kartlarıyla çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem-teknik ve materyallere yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin ve Ailelerin Kullandığı Yöntem-Teknikler ve Materyaller

Tema 3: Kullanılan yöntem-teknik ve materyaller			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	*f*	%
Yöntem-teknik kullanımı	Özel eğitim öğretmeninden yardım alma (uzmana danışma)	5	26
	Sınıf içi bire bir okuma çalışması	4	21
	Tekrarlı okuma	3	16
	Akran öğretimi	2	11
	Düz anlatım	1	5
	Model okuma	1	5
	Ses temelli cümle yöntemi	1	5
	Soru-cevap	1	5
Materyal kullanımı	Seviyeye uygun okuma yazma kitapları-metinleri	10	53
	Görsel açıdan zengin metinler, etkinlikler	3	16
	Ek materyaller ve çalışma kâğıtları	2	11
	Hece kartları	1	5
	Büyük puntolu okuma metinleri	1	5
	Tekrarlı kelimelerden oluşan metinler	1	5
	Kelime-flash kartlar	1	5

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili öz yeterlikleri; başarılı ve başarısız yönler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Başarılı yönler ile ilgili alt tema incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse yarısı kendilerini okuma güçlüğü konusunda başarılı ve yeterli bulmadıkları görülmektedir. Kendilerini başarılı ve yeterli bulan öğretmenlerin de verdikleri cevaplarla ilgili birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir. Sadece iki öğretmenin, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma konusunda aynı görüşte olduğu görülmektedir. Diğer öğretmenlerin ise erken tespit, seviyeye uygun etkinlikler yapmak, flash kartlarla ses öğretimi, öz güveni arttırma, öğrenciye göre yöntem ve teknik kullanma, aileyi sürece dâhil etme, sabır ve kararlılık gibi birbirinden farklı konularda kendilerini başarılı

bulduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda, S11: "Daha iyi okumaları ve okuduklarını anlamaları konusunda başarılı olduk." ifadesinde bulunmuştur. S1: "Çocuğu erken tespit etme konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum.", S9: "Seviyelerine uygun çalışmalar yapmak.", S4: "Kendilerine olan güven duygularının geliştiğini gözlemlemekteyim." görüşleri, öğretmenlerin farklı konularda kendilerini başarılı bulduklarını örneklendirmektedir. Öğretmenlerin; aile, öğrenci ve dış etmenlerle ilgili yaşadıkları farklı deneyimlerin, başarılı oldukları konularla ilgili farklılıklarının olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse yarısı ise başarılı olduğu yönlerle ilgili görüş bildirmemiştir.

Başarısız yönlerle ile ilgili alt tema incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:7 - %37), okuma güçlüğü olan öğrenciye yeterli zaman ayırma konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir müfredatı olmasından ve okuma güçlüğü olan öğrencinin özel bir ilgiye ihtiyaç duymasından dolayı kalabalık sınıflarda zaman problemi yaşadıkları düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler de okuma güçlüğü olan öğrencinin bire bir ilgi istediğini ancak sınıfların kalabalık olduğunu, bu nedenle öğrenciye yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda S1: "Başarılı olamadığım konu ise yeteri kadar bire bir çalışamamak. Başarısızlık ise sınıfların kalabalık oluşu.", S4: "Benim sıkıntım zaman yetersizliği.", S9: "Kalabalık sınıf ortamında bunu yaptığım için zaman (süre) bana sıkıntı yaratıyor.", S7: "Ayırdığım zaman yönünden yeterli olmadığımı düşünüyorum.", S6: "Zaman ayırma konusunda sıkıntı var. (Müfredat akışına uyma konusunda)." görüşleri ile öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramadıklarını ve müfredatı yetiştiremediklerini örneklendirmektedirler. Öğretmenlerin, kendilerini en çok başarısız hissettikleri konulardan biri de eğitim sistemi ve müfredatın içeriği (f: 4) ile ilgili durumlardır. Bu bağlamda zaman ayırma konusunda da örneklendirildiği üzere S6: "Zaman ayırma konusunda sıkıntı var. (Müfredat akışına uyma konusunda)" görüşüyle müfredatın içeriğinden dolayı müfredatı takip etme konusunda sorun yaşadığını dile getirmektedir. S8: "Okulda, okuma etkinliklerine daha çok zaman ayırmalıyız. Ancak özellikle müfredatımızın içeriği, konuların fazlalığı buna pek imkân vermiyor.", S10: "Doğru yönde eğitilirse ve gerçekten vakit ayrılırsa erken toparlanabilir. Sistemin yanlışlığıdır. Çünkü özel ilgi gösterecek, özel destek verecek kurumların artması gerekir."

görüşleri, öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklı ve müfredat içeriğiyle alakalı kendilerini başarısız gördüklerini örneklendirmektedir. Öğretmenlerin kendilerini başarısız gördükleri diğer konular ise okuma hızını arttırma, diğer dersler, özel eğitim bilgisine sahip olmama, yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmama, dikkat toplama, konularıdır. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin, Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Öz Yeterlikleri

Tema 4: Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	*f*	%
Başarılı yönler	Etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma	2	11
	Erken tespit	1	5
	Seviyeye uygun etkinlikler yapmak	1	5
	Flash kartlarla ses öğretimi	1	5
	Öz güveni arttırma	1	5
	Öğrenciye göre yöntem ve teknik kullanma	1	5
	Aileyi sürece dâhil etme	1	5
	Sabır ve kararlılık	1	5
Başarısız yönler	Yeterli zaman ayıramama	7	37
	Eğitim sistemi, müfredatın içeriği	4	21
	Okuma hızını arttırma	2	11
	Diğer dersler (okuma-yazma dışında)	1	5
	Özel eğitim bilgisine sahip olmama	1	5
	Yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmama	1	5
	Dikkat toplama	1	5

Öğretmenlerin ve ailelerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili destek ihtiyaçları; uzman ve sınıf desteği, materyal desteği ve eğitim/alan bilgisi desteği olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Ana temaya ve alt

temalara bakıldığında öğretmen ve ailelerin büyük bir kısmının, temalardaki tüm desteklere yönelik ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmen ve aileler; öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilgili özelliklerini öğrenmeye, destek eğitim odasına, uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerine, uygun öğretim yöntem ve tekniklere, özel eğitim öğretmenine ve özel eğitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenleri) ve ailelerin, okuma güçlüğü olan bir çocuğun öğrenme özelliklerine yönelik nasıl daha iyi bir öğrenme süreci planlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, uygun öğretim yöntemi ve tekniğine yönelik bilgilerinin olmadığı, sınıfların kalabalık olmasından ve müfredat içeriğinden dolayı okuma güçlüğü olan öğrenciye yeterli zaman ayıramadıkları ve bu nedenle bire bir çalışma yapamadıkları için yukarıda sıralanan desteklere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik temasındaki başarısız olduğu yönler alt temasındaki görüşleri de hangi konularda destek ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin, okuma güçlüğüne yönelik yardım alıp almadıkları ve destek ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri ve ayrıca öğretmenlerin başarısız olduğu yönler alt temasındaki bazı görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda açıklanmaktadır:

S4: "Özellikle okuma güçlüğü olan çocuklara farklı bir yöntem uygulama konusunda eksiklerimi tamamlamam için desteğe ihtiyaç duymaktayım."

S6: "Okuma güçlüğü çeken öğrenci için özel eğitim öğretmeninden destek aldım ve olumlu sonucu gördüm. Oldukça fazla bir gelişim kaydetti. Bu sebeple her okulda bu birimin (özel eğitim) sürekliliği olmalı."

S11: "Evet özel eğitim öğretmenimizden yardım alıyoruz. Kendisi de çok çaba sarf ederek çocuklara olumlu katkılarda bulunmaya özen gösteriyor. Yukarıdaki tüm desteklere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum."

S12: "Destek olacak öğretmen arkadaşımızın (özel eğitim öğretmeni) olması çok önemlidir."

A1: "Özel eğitim öğretmeninden yardım alıyorum. Çocuğumun okumasını nasıl hızlandıracağım konusunda sıkıntı yaşıyorum."

A4: "Köyde yaşadık. İlkokul mezunuyuz. Çok fazla yardım

edemiyoruz. Öğretmen daha iyi yardımcı olur." şeklinde açıklamışlardır.

S11: "Yeterli örnek o çocukla çözülemediğinden ayrı sınıflarda olmaları veya bire bir olarak eğitim almaları gerekir."

S6: "Özel durumla ilgili olarak neler yapılabilir, nasıl yol takip edilebilir anlamında eğitim alınması gerekebilir."

S10:" Okuma güçlüğünü gidermek için gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip değilim. Kendimi yeterli görmüyorum."

Öğretmenlerin/ailelerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili destek ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin ve Ailelerin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Destek İhtiyaçları

Tema 5: Öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	*f*	%
Uzman ve sınıf desteği	Destek eğitim odası	14	74
	Özel eğitim öğretmeni	13	68
Materyal desteği	Uygun okuma ve okuduğunu anlama materyalleri	14	74
	Özel eğitim materyalleri	12	63
Eğitim/alan bilgisi desteği	Öğrencinin en iyi nasıl öğrendiği öğrenme, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilgili özelliklerini öğrenme	15	79
	Uygun öğretim yöntem ve teknikleri	14	74

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere çoğu öğretmen ve aile, okuma güçlüğüne yönelik nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ve bir desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, okuma güçlüğü tanısıyla destek eğitim odasından eğitim alan ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini arttırmak amacıyla öğretmen ve aile görüşlerinden yola çıkılarak okuma becerileri programını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın

bulguları alan yazınındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin aile deneyimine yönelik çoğunlukla aile katılımının olmaması ve ailelerin ilgisiz olması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç Özdemir (2022), Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Özdemir çalışmasında, kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin ailelerinden yeterli desteğin sağlandığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Susam ve Bayrakçı'nın çalışmasında da aile iş birliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın okulun bulunduğu sosyokültürel çevre, ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyi gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu, sınıf mevcudundan dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yeterli zaman ayırma konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Ürün vd. (2023) ve Üstünol vd. (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ürün vd.'nin çalışmasında sınıf öğretmenleri, sınıf kapasitelerinin fazla olduğunu ve buna bağlı olarak özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle bire bir ilginin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Üstünol vd. (2022) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle bire bir ilgilenemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kalsoom vd. (2020) çalışmasında öğretmenlerin, disleksili öğrencilere akranlarıyla birlikte ders verirken görevlerini tamamlama konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan sınıflarda, özel gereksinimli öğrenci sayısı, iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Ayrıca İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 50. maddesinde yer alan "*Birleştirilmiş sınıflar da dâhil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40'tan fazla olamaz*." ifadesi yer almaktadır. Bu yönetmelik ve kanun maddelerine göre sınıf öğretmeninin iki öğrenciye ayıracağı zaman oldukça sınırlı olacaktır. Buna bağlı olarak kırk öğrencinin olduğu varsayılan bir sınıfta, sınıf öğretmenin iki okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye bire bir zaman ayırma konusunda güçlük yaşayacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla disleksili öğrencilerin sosyal yönden akranlarıyla benzer özellikler gösterdiklerine

yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Ancak dört öğretmen de öğrencilerin çekimser ve uyum problemi yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin iletişimsel olarak akranlarıyla bir sorun yaşamadığı ancak yaşadıkları güçlükten dolayı okuma vb. sınıf etkinliklerine katılma konusunda çekimser davrandıkları düşünülmektedir. Bu durum Özdemir'in (2022) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenle olan etkileşiminin iyi düzeyde olduğunu ancak öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımın sınırlı olduğunu belirten araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranlarıyla en fazla sosyalleşme sorunu yaşadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Pantazidou vd. (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin, disleksili öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişimi anlamada önemli ölçüde daha fazla zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın diğer bulgusu olan "Sosyallik, öğrenciye göre farklılık göstermekte" görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenler ve aileler tarafından çoğunlukla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü gibi akademik özellikler gösterdikleri dile getirilmiştir. Bu bulgular Kalsoom vd. (2020) ve Kormos ve Kontra (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bahsedilen çalışmalarda öğretmenlerin disleksi kavramının ve okuma güçlüğü ile ilgili anahtar terimlerin ve özelliklerin farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok çeşitlendiği kategorilerin başında yöntem ve teknik kullanımı gelmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitim öğretmeninden yardım alma, sınıf içi bire bir okuma çalışması, tekrarlı okuma, akran öğretimi, düz anlatım, model okuma, ses temelli cümle yöntemi, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Bu çeşitlilik öğretmen ve ailelerin, disleksili öğrencilerin eğitim sürecinde onlara faydalı olma gayretinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu çeşitlilik okuma müdahalesinin, bireysel okuyucu ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği (Daniel vd. 2022) görüşüyle de açıklanabilir. Öğretmenlerin ve ailelerin en çok kullandığı yöntem/tekniklerin başında bire bir okuma çalışması gelmektedir. Benzer bir sonuca, Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve ailelerin kullandıkları yöntem ve teknikler

incelendiğinde tekrarlı okuma, model okuma gibi okuma güçlüklerin azaltılmasında sıklıkla kullanılan yöntem ve tekniklerin olduğu görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra düz anlatım gibi okuma güçlükleri konusunda etkililiği kanıtlanmamış yöntemlerinde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma güçlüklerini etkili yöntem ve tekniklerle desteklemeleri gerekmektedir. Ancak alanda yapılan araştırmalarda (Karataş Kır, 2021; Pürsün, 2021) öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejiler konusunda desteğe gereksinimleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Uygun öğrenme ortamlarının sağlanamaması, disleksili öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin katlanarak artmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü olan çocukla yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin yarısından fazlası, çocuğun seviyesine uygun okuma-yazma kitaplarını, metinlerini kullandığını ifade etmiştir. Bu yönüyle okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarındaki okuma metinleri büyük önem taşımaktadır. Zorbaz (2007) da çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin en önemli okuma aracı olduğunu vurgulamıştır. Çakıroğlu (2015) ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma uygulamalarında öğrencilerin seviyesine yönelik ders kitaplarının seçilmesinin önemli olduğuna değinmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin okuma çalışmalarında ne tür metinler kullandığına ve seviyeye uygunluğu hangi kritere göre belirlediğine yönelik bir veri toplanmamıştır. Görüşmeye katılan bir öğretmenin; S12: "*Beşinci sınıf öğrencisine birinci sınıf okuma-yazma kitaplarını kullandım*." ifadesi ise bu durumu özetler niteliktedir. Ancak Gözütok vd. (2015) tarafından yapılan Türkçe 1. sınıf ders kitaplarının değerlendirilmesi başlıklı çalışmada, kazanımlar ve içerik arasında uyumsuzluklar bulunduğu, içeriğin iyi yapılandırılamadığı, etkinliklerin ve kullanılan görsellerin büyük bölümünün hedef grubun gelişim düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yapıcı (2004) tarafından yapılan "*İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu*" başlıklı çalışmada da ders kitaplarının bilişsel, biçimsel ve duyuşsal açıdan önemli eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan anlaşılacağı üzere ilkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf seviyesine göre hazırlanmadığı görülmektedir. Bu yönüyle okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin ve ailelerin okuma başarısı elde etmeleri zorlaşmaktadır. Hazırlanması planlanan bir okuma müdahale

programının içeriğinde yer alacak metinlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ve seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanması okuma başarısında önemli rol oynayacaktır. Ayrıca okuma müdahale programının içeriğinde yer alacak metinlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarına uygun bir şekilde seçilmesi ve/veya hazırlanması önem taşımaktadır. Çakıroğlu, (2015) da çalışmasında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısını arttırmak ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için onların ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun metinlerin kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin meslek hayatlarında zaman geçtikçe öğrencileri daha iyi tanıdığı ve daha fazla yeterlilik kazandığı vurgusu yapılmıştır. Bu araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun on yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olmasının geliştirilmesi planlanan okuma programına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinde çocuklara en iyi hangi yöntemin etkili sonuçlar vereceği konusunda eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Üstünol vd. (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenciye özel yöntem-teknik kullanmadığı ve plan yapmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin ve ailelerin uygun ve etkili yöntem ve teknikler konusunda ve çocuğun en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye yönelik destek ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve ailelerin bir diğer destek ihtiyacı da uygun okuma ve okuduğunu anlama materyalleridir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu ihtiyacının nedeninin, öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerin sınıf seviyesinde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin ve ailelerin, öğrenme/okuma güçlüğü konusunda eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Pürsün'ün (2021) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pürsün çalışmasında öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejiler konusunda desteğe gereksinim duyduklarını sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde uzman desteğine, materyal desteğine ve eğitim/alan bilgisi desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu ihtiyaçlara yönelik öğretmenlere eğitimler verilerek öğretmenlerin yeterlilik

kazanmaları sağlanabilir. Nitekim özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğinin sınandığı çalışmada, öğretmen yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Deniz ve Sarı, 2021). Ayrıca Pürsün (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin arttığı ve öğretmen eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle bu araştırmada öğretmen deneyimleri, öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem teknik ve materyaller, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin en çok öz yeterlik duygusu temasında çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok yoğunluk gösterdiği tema ise destek ihtiyaçlar teması olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenciye yeterli zaman ayırma ve müfredatı yetiştirme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okuma güçlüğü alanında hem yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikleri (model okuma, tekrarlı okuma) hem de sık kullanılmayan ve etkisi kanıtlanmamış yöntem ve teknikleri kullandıkları (düz anlatım) görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, okuma sürecinin işlemsel süreçlerini öğrenmeye, etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeye, öğrencilerin seviyesine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinlerine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgulara ve öğretmenlerden ve ailelerden gelen görüşlere göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı okuma problemlerini en aza indirmek için öğrenci özelliklerine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinleriyle ve etkili yöntem ve tekniklerle tasarlanmış sistematik bir okuma müdahale programı hazırlanabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ve ailelerine, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitim programları (Deniz ve Sarı, 2021; Pürsün, 2021) düzenlenebilir.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarını aşabilmelerine yardımcı olacak okuma metinlerinin yer aldığı ders kitapları, metinler veya materyaller hazırlanabilir.
- Yaratıcı okumanın okumaya farklı bir yaklaşım getirdiği ve okuyucuların (öğrencilerin) yaratıcılıklarını geliştirdiği (Aytan, 2016) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanan metinlere yönelik yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarına odaklanılabilir.
- Öğrencilerin okuma sorunlarını anlamak ve etkili müdahaleler uygulamak için akıcı okumayı etkileyen faktörlerden okumanın öncüllerini (harf bilgisi, fonolojik farkındalık, fonemik farkındalık, hızlı isimlendirme, fonolojik bellek vb.) daha iyi anlamak ve öğrencilerin hangi öncüllerde sorun yaşadığını belirleyip ona uygun müdahale programlarının hazırlanması önerilebilir.

Kaynakça

Ahmed, Y., Miciak, J., Taylor, W. P., and Francis, D. J. (2022). Structure altering effects of a multicomponent reading intervention: An application of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in upper elementary grades. *Journal of Learning Disabilities*, *55*(1), 58-78. https://doi.org/10.1177/0022219421995904

Akçamete, G., Gürgür, H., ve Arzu, K. I. Ş. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *4*(02), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* American Psychiatric Publishing, Inc. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arık, F. H. (2021). *Okuma gelişim programının okuma güçlüğü üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deneme araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., and Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, *35*(4), 236-248. https://doi.org/10.1177/0162643419864858

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 162-179. https://doi.org/10.12984/egeefd.453922

Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Baran, B. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Başar, M., ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 185-206. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934

Bayrakçı, M., ve Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 45-56. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1856609

Birol, Z. N., ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *38*(3), 887-918. https://doi.org/10.17152/gefad.400054

Bozan, S., ve Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(1), 137-153. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3480

Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A., and Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher. *The Journal of Special Education*, *35*(2), 92-99. https://doi.org/10.1177/002246690103500204

Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, *43*(2), 77-94. https://eric.ed.gov/?id=EJ765508

Can, B., ve Yavuz, S. A. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 86-113. https://doi.org/10.29065/usakead.300983

Catts, H. W., and Adlof, S. (2011). *Phonological and other language deficits associated with dyslexia.* Brady, S. A., Braze, D., ve Fowler, C. A. (Edt.), Explaining individual differences in reading: Theory and evidence içinde (s 137–51). Psychology Press.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, *14*(2). https://doi.org/10.17051/io.2015.31984

Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 126-140. https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/53591/709700

Dadandi, I., ve Dadandi, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 509-532. https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22565/241091

Daniel, J., Vaughn, S., Roberts, G., and Grills, A. (2022). The importance of baseline word reading skills in examining student response to a multicomponent reading intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *55*(4), 259-271. https://doi.org/10.1177/00222194211010349

Demirok, M. S., ve Akçam, A. (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *2*(4), 85-97. https://dergipark.org.tr/en/pub/kaid/issue/43666/535569

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, *52*(3), 219-232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., and Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, *93*, 102062-102062. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 20-33. https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20479/218123

Doğuyurt, M. F., ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(14), 0-0. https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986

Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.

Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Fırat, T., ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 915-931. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., and Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., and Jenkins, J. R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis*. Kame'enui, E. J., ve Simmons, D. C. (Edt.), The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction içinde (s 239-256). Routledge.

Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online,* 698-713. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034

Gözütok, F., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1159-1178. https://doi.org/10.17051/io.2015.01712

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Houck, C. K., Geller, C. H., and Engelhard, J. (1988). Learning disabilities teachers' perceptions of educational programs for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(2), 90-97. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002221948802100205

International Dyslexia Association [IDA] (2014). *Definition of dyslexia*. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia

Kalsoom, T., Mujahid, A. H., and Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research*, *42*(1), 155-166. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258036.pdf

Karataş, K. D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Kavale, K. A., and Reese, J. H. (1991). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities: A survey of Iowa practitioners. *Learning Disability Quarterly*, *14*(2), 141-160. https://doi.org/10.2307/1510520

Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(4), 107-119. https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14905

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, *24*(3), 207-219. https://doi.org/10.1002/dys.1593

Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66. https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21483/230242

Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(29), 204-222. https://doi.org/10.35675/befdergi.644534

Kormos, J., and Kontra, E. H. (2008). *Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners.* Kormos, J., ve Kontra, E. H. (Edt.). Language learners with special needs: An International Perspective içinde (s 189-213). Multilingual Matters.

McBreen, M., and Savage, R. (2022). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *45*(3), 199-211. https://doi.org/10.1177/0731948720958128

Millî Eğitim Bakanlığı **[**MEB] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği,* 07.07.2018 tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete.

Muin, J. A., Riyanto, R., and Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(3), 904-908. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080322

National Reading Panel [NRP] (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., and Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *31*(2), 140-147. https://doi.org/10.1177/002221949803100204

O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., and Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, *28*(3), 332-349. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x

Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Biruni Üniversitesi.

Özkubat, U., Sanır, H., ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri**.** *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 881-900. https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746

Padeliadu, S., Giazitzidou, S., and Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *19*(1), 49-67. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf

Pantazidou, C., Vega-Gea, E., and Requena, B. S. (2021). Relation between teachers' perception of language skills and social behaviors of students with dyslexia in Central Macedonia (Greece). *Educational Sciences: Theory & Practice*, *21*(1), 1-17. https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.001

Parker, D. C., Klingbeil, D. A., Hanrahan, A. R., Schramm, A. L., Copek, R. A., and Willenbrink, J. B. (2022). Effects of a multi-component decoding intervention for at-risk first graders. *Journal of Behavioral Education*, *31*, 326–349

Parrila, R. K., and Protopapas, A. (2017). *Dyslexia and word reading problems.* Cain, K., Compton, D., ve Parrila, R. (Edt.), Theories of reading development içinde (s 333-358). John Benjamins Publishing Company.

Pikulski, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Protopapas, A., and Parrila, R. (2018). Is dyslexia a brain disorder?. *Brain Sciences*, *8*(4), 61. https://doi.org/10.3390/brainsci8040061

Pürsün, T. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliğine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., and Linan-Thompson, S. (2010). *Reading fluency.* Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., ve Afflerbach, P. P.(Edt.), Handbook of reading research içinde (s 256-319). Routledge.

Samuels, S. J. (2006). *Toward a model of reading fluency*. Samuels, S. J., ve Farstrup, A. E. (Edt.), What research has to say about fluency instructionv içinde **(**s 24–46). International Reading Association.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, *34*(1), 71-77. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/404928

Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Shari, M., and Vranda, M. N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *26*(3) 68-76. http://doi.org/10.5463/dcid.v26i3.443

Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Sivrikaya Giray, A. (2023). *Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Sivrikaya, F. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Sümer Dodur, H. M., and Altindağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(4), 593-609. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980

Torgesen, J., Rashotte, C., and Alexander, A. (2001). *The prevention and remediation of reading fluency problems.* Wolf, M. (Edt.), Dyslexia, fluency and the brain içinde (s 333–335). MA: York Press.

Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Urul, Ü. (2023). *Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Ürün, M. Y., Ürün, G. G., ve Doğan, U. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(2), 520-529. https://doi.org/10.5281/zenodo.7780598

Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Vaughn, S., Schumm, J. S., and Kouzekanani, K. (1993). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations?. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(8), 545-555. https://doi.org/10.1177/002221949302600808

World Health Organization [WHO] (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems,* ICD-11-MMS. https://icd.who.int/browse11/l-m/en

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1) 0-0. http://hdl.handle.net/11630/3301

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

YÖK (2023, 22 Mayıs). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğünü sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(2), 853-867. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2893

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*, 87-101. https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5445/73894

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Alanındaki Sayı Kavramı ve Sayma Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sultan KAYA[1], İbrahim Halil DİKEN[2], Veysel AKSOY[3]

[1]Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, sultan_kaya@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7697-3242

[2]Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, ihdiken@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5761-2900

[3]Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, vaksoy@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1020-8326

Gönderilme Tarihi: 31.03.2023 Kabul Tarihi: 06.09.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1274348

Atıf: "Kaya, S., Diken, İ. H., ve Aksoy, V. (2024). Erken çocuklukta özel eğitim alanındaki sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Millî Eğitim, 53*(244), 2149-2174. DOI: 10.37669/milliegitim.1274348"

Öz

Erken çocukluk özel eğitiminde matematik becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşama katılımını desteklemekte ve bu dönemdeki çocuklara sunulacak hizmetlerin belirlenebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle sayı kavramı ve sayma becerilerinin diğer matematik becerileri için ön koşul beceriler olma özelliği taşıdığı ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara sayı kavramı veya sayma becerilerinin öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmaların katılımcılar, yöntem ve sonuçlar açısından kapsamlı betimsel analizini yapmaktır. Bu amaçla belirlenen anahtar kelimeler ile çeşitli veri tabanları taranmış ve toplam 186 araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama sürecinde belirlenen sistematik adımlar izlenerek 62 makale incelenmiştir. Son olarak dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda elde edilen toplam 15 çalışma araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Dâhil edilen araştırmalardan altı tanesinin tek denekli ve dokuz tanesinin ise deneysel araştırmalar ile desenlendiği belirlenmiştir. Araştırmaların sonuçları erken çocukluk döneminde özel gereksinimli ve risk altında olan çocukların sayı kavramı veya sayma becerileri kapsamında öğretilen becerileri öğrenebildiklerini göstermektedir. Bu konu alanında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada varılan sonuçlar erken çocukluk dönemi özel eğitim çalışmaları kapsamında matematik becerilerine ilişkin çalışmaların çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *erken çocukluk, özel eğitim, matematik, sayı kavramı, sayma becerileri, sistematik derleme*

An Examination of Research on Number Concepts and Counting Skills in Early Childhood Special Education: A Systematic Review

Abstract

Studies on math skills in early childhood special education help students with special needs participate in everyday life. They are also crucial for figuring out and expanding the services that can be given to children during this time. It is known that especially number concepts and counting skills are prerequisite skills for other mathematical skills. The aim of this study is to make a comprehensive descriptive analysis of the research carried out on teaching number concepts or counting skills to children with special needs or at risk in early childhood in terms of participants, methods, and results. For this purpose, various databases were searched with the determined keywords, and a total of 186 studies were reached. By following the systematic steps determined in the screening process, 62 articles were examined. In the end, a total of 15 studies obtained in line with the inclusion and exclusion criteria were analyzed within the scope of the research. It was determined that six of the included studies were single-subject, and nine of them were designed with experimental studies. The results of the studies show that children with special needs and those at risk in early childhood can learn the skills taught within the scope of number concepts or counting skills. It is seen that the studies carried out in this subject area are limited in number. The results of this study show that early childhood special education studies should include more than one way to look at math skills.

Keywords: *early childhood, special education, math, number concept, counting skills, systematic review*

Giriş

Matematik becerileri erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlamaktadır (Duncan vd., 2007). Erken dönemlerden itibaren matematiksel ilişkilerin kurulmasıyla başlayan gelişim çocukların matematik becerilerine ilişkin çeşitli deneyimleri ile meydana gelmekte daha sonra kurulan bu ilişkiler yardımıyla karmaşık becerilerin edinilmesiyle ilerlemekte ve son olarak bu becerilerin yeni öğrenmelerde aktif olarak kullanılmasıyla ilgili becerilerde gelişim göstermeleriyle devam etmektedir. (Dobbs vd., 2003). Belirli nicelikler arasındaki ilişkileri açıklayan ve erken aritmetik beceriler olarak da tanımlanan matematik becerilerine (Malofeeva vd., 2004) yönelik öğretimlerin erken yaşlardan itibaren başlanması önemlidir.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar büyüklük, küçüklük, zaman ölçümü veya şekiller gibi matematiğe ilişkin birçok temel kavramı ve işlemleri öğrenebilmektedir (Eliason ve Jenkins, 2008). Fakat bu öğrenmeler okul

döneminde olduğu gibi soyut bilginin işlemsel olarak kâğıda dökülmesinden ziyade sayı sayma, sayıları tanıma, nicelikleri karşılaştırma gibi temel matematik becerilerinin sergilenmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İlkokuldan itibaren öğretimi gerçekleştirilecek olan beceriler için ön koşul beceriler özelliği taşıyan bazı kavram ve beceriler bu dönemde gelişmektedir. Matematik alanında ortak bir bakış açısı sağlamak, buna yönelik içerikleri oluşturmak amacıyla ABD'de bulunan ve uluslararası alanda kabul görmüş olan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics NCTM, 2000) sayıları tanıma, sayma, dört işlem becerileri gibi sayılar ve işlemlere yönelik becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren geliştiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde gelişen beceriler dikkate alındığında, sayılar ve işlemlerin matematik becerilerinin erken dönemdeki gelişiminin ana bileşenleri arasında yer aldığı görülmektedir (Clements ve Sarama, 2009).

Çocuklarda bebeklikten itibaren sayısal büyüklük ve miktara ilişkin bir anlayışın var olduğu bilinmektedir (Feigenson vd., 2004). Genellikle iki yaşından itibaren çocukların sayıya ilişkin sözcükleri kullanmaya başladıkları görülmektedir (Butterworth, 2005). Sayıya ilişkin anlayışın zamanla gelişmesiyle birlikte çocukların daha büyük sayılarla işlem yapabilmeleri mümkün olmaktadır. Bunun yanı sıra sayıları gruplama, sayma, niceliksel karşılaştırmalar yapma ve sayıları ayırt etme gibi erken sayı becerileri gelecekteki matematik başarısının güçlü birer yordayıcısıdırlar (Sasanguie vd., 2012; Göbel vd., 2014). Erken çocukluk döneminde sayı kavramının gelişimi için öncelikle kazanılması gereken beceriler de bulunmaktadır. Daha fazla veya daha az kavramı, tane kavramı gibi kavramlar ile birebir eşleme becerisi gibi beceriler sayı sayma becerisiyle doğrudan ilişkilidirler ve sayı kavramının da temel basamaklarındandırlar (NCTM, 2000; Charlesworth ve Lind, 2010). Bunların yanı sıra sayıları öğrenme, sayma becerileri, nicelik ilişkisi kurma ve daha fazla ya da daha az gibi ilişkisel kavramların kazanılması gibi erken sayma becerilerinde başarı göstermek gelecekte matematiğe ilişkin başarı sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır (Gersten vd., 2009).

Erken çocukluk döneminde iyi bir matematik eğitiminin sağlanması, ilerleyen dönemlerde akademik ve günlük yaşam becerilerindeki başarıları da etkilemektedir (Aubrey vd., 2006; Clements ve Sarama, 2007; Claessens ve Engel, 2013; Shanley vd., 2017; Geary vd., 2018). Ancak tipik veya

atipik gelişim gösteren çocuklar erken dönemlerde matematiksel kavram veya becerilerin ediniminde çevrelerinden veya kendilerinden kaynaklanan nedenlerle zorlanabilmektedirler. Örneğin bazı öğretmenlerin küçük çocukların matematik eğitimi almaya hazır olmadıklarına ilişkin inançları (Lee ve Gingsburg, 2007) çocukların matematik öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırmalar bu türden inançların aksine erken çocukluk dönemindeki çocukların matematiksel becerileri kullanmayı gerektiren durumlar veya problemlerle ilgilenme konusunda sahip oldukları becerileri kullanabildiklerini göstermektedir (Baroody, 2000). Bunun yanı sıra çocukların matematiğe ilişkin ilgilerinin ve sosyoekonomik düzeylerinin öğrenme süreçlerine ve (Fisher vd., 2012) matematik becerilerine etkileri (Jordan ve Levine, 2009) matematiğe ilişkin güçlükler yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu dış çevresel nedenlerin yanı sıra çocukların özel gereksinimli olmalarından kaynaklı olarak ön koşul becerilerdeki eksiklikleri, dil problemleri, okuma becerilerinde yaşadıkları sorunlar, motor becerilerde yaşadıkları güçlükler ve sosyal ve duygusal özellikleri matematik becerilerini öğrenmelerinde güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir (Gurganus, 2017). Çeşitli nedenlerle yaşanan güçlüklerin giderilmesinde ve erken çocukluk döneminde kritik kabul edilen matematik becerilerinin öğretiminde özel gereksinimli çocukların desteklenmesi önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde önemli bir yere sahip olan sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin gelişimsel kazanımlar göz önüne alındığında bu döneme ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Gelecekteki başarının artması için erken matematik gelişiminin önemi (Brueggemann ve Gable, 2018; Clarke vd., 2020; Charitaki, 2021), yeni öğrenmelerin akıcı olarak sağlanabilmesi ve matematik becerilerine ilişkin öğretimlerin erken dönemde başlamasına yönelik öneriler (NCTM, 2000) göz önüne alındığında alan yazınındaki araştırmaların çeşitlenerek artırılması gerekmektedir. Özellikle matematik öğrenmede güçlükler yaşama olasılığı daha fazla olan özel gereksinimli ve risk altındaki çocuklara bu becerilerin kazandırılmasını sağlayacak araştırmaların çoğalması çocukların bağımsız yaşamalarını desteklemek için önem taşımaktadır. Alan yazını incelendiğinde özel gereksinimli veya gelişimleri risk altında olan çocuklara matematik becerilerinin öğretildiği çalışmalara ilişkin sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Nelson ve Powell (2018),

matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin performansını anlamak ve matematik başarısının boylamsal sonuçlarını belirleyebilmek amacıyla 1985-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiş matematik öğretimini içeren 35 boylamsal çalışmayı incelemişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, matematik güçlüğü olan öğrencilerin öğretilen becerilere ilişkin ilerlemeler kaydettiğini ve öğrencilerin yaşadıkları matematik güçlüklerinin tanılanmasıyla ilerleyen sınıflardaki matematik performansları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada Nelson ve McMaster (2019), erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya matematik güçlüğü riski altında olan öğrencilere erken aritmetik becerilerin öğretildiği 1980-2016 yılları arasındaki kontrol gruplu deneysel araştırmaların meta-analizini yapmışlardır. Çalışmanın değişkenlerinin, öğrencilerin risk ölçütleri, uygulanan müdahale, kaç hafta uygulandığı, hangi testlerle ölçümlerin yapıldığı ve katılımcı sayıları olarak belirlendiği görülmektedir. Son olarak Park ve Nelson (2022), erken aritmetik becerilere ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların bulgularının nasıl rapor edildiklerine ilişkin kalite düzeylerini araştırmışlardır. Bu çalışmada kalite ölçütleri oluşturularak 1980-2018 yılları arasındaki 25 çalışmayı incelemişler ve araştırmaların büyük çoğunluğunun iyi raporlandığını belirlemişlerdir.

Erken çocukluk döneminde matematik öğrenimine ve öğretimine ilişkin bilgi sahibi olmak için çeşitli araştırmaları bilmenin önemli olduğu ifade edilmiştir (Björklund vd., 2020). Bu alanda gerçekleştirilen sayı kavramı veya sayma becerilerine ilişkin sistematik derleme çalışmaları çeşitlilik göstermekle birlikte bu çalışmaların sınırlı sayıda olması ve 2016 yılından itibaren gerçekleştirilen çalışmaların dâhil edildiği bir çalışmanın bulunmaması dikkat çekmektedir. Buraya kadar yapılmış olan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara sayı kavramı ve/veya sayma becerilerinin öğretimine ilişkin 2016-2022 yılları arasında yayımlanmış olan araştırmaların katılımcı özelliklerine, yöntem özelliklerine ve sonuçlarına ilişkin betimsel bir analiz gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimli veya risk altında olan erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir. Uluslararası alan yazınında matematiğe ilişkin öğrenme güçlüğü veya diskalkuli tanısı alan öğrencilerin yanı sıra herhangi bir tanısı olmadan da sınıf seviyesinin altında matematik performansı gösteren öğrencilerin tamamı "matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler" olarak tanımlanmaktadır (Nelson ve

Powell, 2017). Araştırmalarda ortak vurgunun matematiğe ilişkin güçlükler olduğu ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik çalışmaların ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle risk altında veya özel gereksinim alanlarından birinden tanı almış, erken çocuklukta özel eğitim alanı kapsamında 0-8 yaş aralığındaki çocuklara yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara sayı kavramı veya sayma becerilerinin öğretimine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmaların sistematik bir derlemesi yapılmıştır. Sistematik derleme belirli konularda yapılmış çalışmaların belirli adımlar izlenerek taranması ve taramalar sonucunda dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda elde edilen çalışmalara ait değişkenlerin sentezlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aromataris ve Pearson, 2014). Sistematik derleme ile ilk olarak alan yazınındaki araştırmaların sonuçları belirlenmektedir ve ardından bu sonuçlar çeşitli değişkenler kapsamında değerlendirilerek analiz edilmektedir. Farklı çalışmalardan elde edilen verileri bir araya getiren sistematik derlemeler belirli adımları içermektedir (Harris vd., 2014). İlk olarak yüksek öneme sahip bir konu belirlenerek o konuyu ele alan çalışmaları belirlemek amacıyla dâhil etme ve dışlama kriterleri oluşturulmaktadır. Belirlenen dâhil etme kriterleri doğrultusunda araştırmacılar veri tabanlarını taramamaktadır. Tarama sonucunda elde edilen çalışmalar dışlama kriterleri kapsamında değerlendirilerek incelenecek araştırmalar belirlenmektedir. Son olarak belirlenen başlıklar dâhilinde çalışmaların özellikleri ve bulguları raporlanmaktadır.

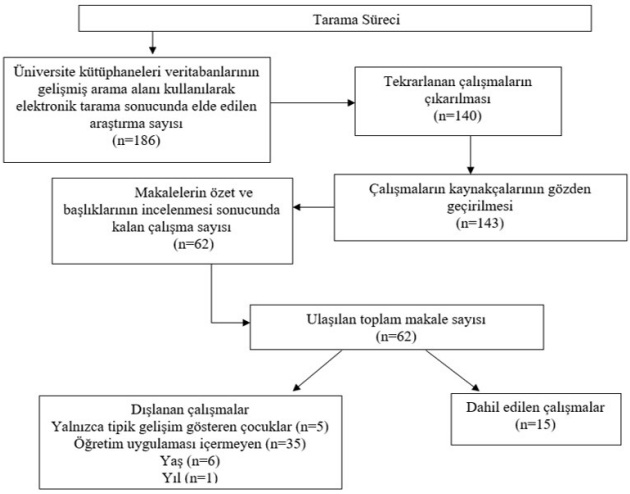
Tarama Süreci

Bu araştırma 2016-2022 yılları arasında yayımlanmış "erken çocukluk döneminde özel gereksinimli veya risk altında olan çocuklara sayı kavramı veya sayma becerilerinin öğretimi" konusunu ele alan çalışmalar incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "early child*" OR "pre-school" OR kindergarten AND "special education" OR "special need*" OR disab* tarama kelimeleri sabit tutularak ardından sırasıyla AND counting, "early numeracy", "numerical skill", "number nam*", "one to one correspondence", "cardinality", "early number", "number combinations", "number comparison", "number line",

“number recognition”, “number sense”, “number word”, “numerical skill”, “place value” anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde “erken çocukluk” OR “okul öncesi” AND “özel eğitim” kelimeleri sabit tutularak AND “say*”, “sayma beceri*”, “tane kavramı”, “sayı sayma”, “basamak değeri”, “ritmik sayma”, “sıra sayıları”, “atlayarak sayma” anahtar kelimeleri eklenerek sistematik bir şekilde EbscoHost, Dergipark, Jstor, Scopus, PsycINFO, ScienceDirect gibi çeşitli veri tabanlarına sahip olan Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanları taranmıştır. Kütüphane hizmetleri kapsamında üniversitemizin abone olduğu veri tabanlarında toplu tarama gerçekleştiren “Veri Tabanları Toplu Arama” seçeneği kullanılmıştır. Bu veri tabanlarında gelişmiş arama alanı kısmında elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Son tarama Kasım 2022’de gerçekleştirilmiş ve toplam 186 araştırmaya ulaşılmıştır. Tekrar eden 46 araştırma çıkarılmış ve kalan araştırmaların kaynakçaları incelenip üç çalışma daha taranan makalelere eklenmiştir. Makalelerin özetleri ve başlıkları incelendiğinde 81 çalışma dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda elenmiştir. Geriye kalan 62 çalışmanın tam metinleri incelenerek dışlama kriterleri kapsamında yalnızca tipik gelişim gösteren ve risk altında olmayan çocuklarla yapılmış beş çalışma, sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin herhangi bir öğretim uygulaması içermeyen 35 çalışma, tamamı erken çocukluk döneminde olan katılımcıları içermeyen altı çalışma ve son olarak dâhil etme kriterindeki yıl aralığı dışında kalan bir çalışma elenerek sistematik derlemeye toplam 15 araştırma dhil edilmiştir. Sistematik derleme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar ve işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Tarama Akış Şeması


Tarama Süreci
Üniversite kütüphaneleri veritabanlarının gelişmiş arama alanı kullanılarak elektronik tarama sonucunda elde edilen araştırma sayısı (n=186)
Tekrarlanan çalışmaların çıkarılması (n=140)
Çalışmaların kaynakçalarının gözden geçirilmesi (n=143)
Makalelerin özet ve başlıklarının incelenmesi sonucunda kalan çalışma sayısı (n=62)
Ulaşılan toplam makale sayısı (n=62)
Dışlanan çalışmalar
Yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklar (n=5)
Öğretim uygulaması içermeyen (n=35)
Yaş (n=6)
Yıl (n=1)
Dahil edilen çalışmalar (n=15)

Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Konuya ilişkin çalışmaların belirli bir sistematik oluşturularak incelenebilmesi amacıyla dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Dâhil etme ölçütleri a) 2016-2022 yılları arasında yayımlanmış olması, b) İngilizce veya Türkçe dillerinden biriyle yayımlanmış olması, c) katılımcılardan en az birinin özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklardan oluşması, d) katılımcıların tamamının 0-8 yaş arasında erken çocukluk döneminde olması, e) sayı kavramı veya sayma becerilerine ilişkin uygulama içeren bir araştırma olması ve son olarak f) hakemli bilimsel bir dergide yayımlanmış makale olmasıdır.

Dışlama ölçütleri ise a) sayı kavramı veya sayma becerilerine ilişkin öğretim içermeyen, yalnızca başarı testi gibi testler uygulanan çalışmalar, b) katılımcıları yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşan çalışmalar, c) 0-8 yaş aralığı dışındaki katılımcıları içeren çalışmalar ve d) 2016 yılı öncesinde gerçekleştirilmiş çalışmalardır.

Betimsel Analiz Süreci

Araştırma kapsamında belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda belirlenen toplam 15 çalışmanın betimsel analizi yapılmıştır. Çalışmalardan altı tanesi tek denekli dokuzu ise kontrol gruplu deneysel araştırmalardan oluşmaktadır. Tek denekli araştırmaların betimsel analizi için her bir çalışma; (a) katılımcılara ilişkin özellikler (katılımcı sayısı, cinsiyet, yaş ve tanı/risk durumu), (b) araştırmaların yöntemsel özellikleri (deneysel model, bağımlı değişken, bağımsız değişken, ortam ve uygulayıcı) ve (c) sonuçlara ilişkin özellikler (etkililik, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik ve güvenirlik) açısından değerlendirilmiştir. Kontrol gruplu deneysel araştırmalar ise (a) katılımcılara ilişkin özellikler (katılımcı sayısı, cinsiyet, yaş ve tanı/risk durumu), (b) araştırmaların yöntemsel özellikleri (araştırma desenleri, bağımlı değişken, bağımsız değişken ve veri toplama araçları), ve (c) ana bulgular açısından analiz edilmiştir. Her iki araştırma yöntemine ilişkin değişkenlere yönelik iki ayrı kodlama tablosu (Tablo 2 ve Tablo 3) oluşturulmuştur. Betimsel analiz sürecinden önce araştırmacılar kodlama değişkenlerinde görüş birliği sağlamışlardır. Birinci ve ikinci yazar betimsel analiz kapsamındaki değişkenlere yönelik kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. "Kodlayıcılar arası görüş birliği/kodlayıcılar arası görüş birliği + kodlayıcılar arası görüş ayrılığı X 100" formülü kullanılarak hesaplanan güvenirlik sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %100 bulunmuştur.

Bulgular

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya matematik güçlüğü için risk altındaki çocuklara sayı kavramı ve sayma becerilerinin öğretimine ilişkin deneysel araştırmaları incelemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında belirlenen çalışmalar bazı değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmalar tek denekli araştırmalar (Tablo 1) ve kontrol gruplu deneysel araştırmalar (Tablo 2) olarak iki ayrı kategoride sunulmaktadır. Bu kategorilerdeki araştırmalar belirlenen değişkenler doğrultusunda değişkenler katılımcılara ilişkin özellikler, yönteme ilişkin özellikler ve sonuçlar olarak üç ayrı başlıkta açıklanmaktadır. Her bir kategoride yer alan özelliklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tek Denekli Araştırmalar

Katılımcılara İlişkin Özellikler

Katılımcı sayısı. İncelenen altı araştırmada toplam 19 katılımcı ile çalışıldığı belirlenmiştir.

*Cinsiyet.*19 katılımcıdan 14'ünün erkek, beşinin ise kız olduğu görülmektedir.

Yaş. Çalışmaların tamamında her bir katılımcının yaşları ayrı olarak belirtilmiştir. Tüm çalışmalar ele alındığında katılımcıların yaş ortalamasının beş olduğu ve yaşlarının 4 ile 7 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Tanı/Risk Durumu. Yedi öğrencinin otizm spektrum bozukluğuna (Aydın ve Cavkaytar, 2020; Root vd., 2020; Ingelin vd., 2021) ve üç öğrencinin zihin yetersizliğine sahip olduğu (Öztürk ve Yıkmış, 2020) belirlenmiştir. Sekiz öğrencinin risk altında olduğu (Hinton vd., 2016; Watts vd., 2020) ve bir öğrencinin de gelişimsel geriliği olduğu (Hinton vd., 2016) görülmüştür.

Araştırmaların Yöntemsel Özellikleri

Deneysel Model. Tek denekli araştırmaların tamamında etkililik modellerinin kullanıldığı görülmüştür. Etkililik modellerinden ise beş çalışmanın çoklu yoklama modelleriyle (Hinton vd., 2016; Aydın ve Cavkaytar, 2020; Ingelin vd., 2021; Öztürk ve Yıkmış, 2020; Root vd., 2020) ve bir çalışmanın ise çoklu başlama düzeyi modelleriyle desenlendiği (Watts vd., 2020) belirlenmiştir.

Bağımlı Değişken. Araştırmaların bağımlı değişkenleri sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin erken matematik becerileridir. Çalışmaların bağımlı değişkenleri sayı kavramının öğretiminin olduğu çalışmalar (Aydın ve Cavkaytar, 2020; Root vd., 2020; Watts vd., 2020; Erkaraman vd., 2022) ve sayma becerilerinin öğretimine ilişkin çalışmalar (Öztürk ve Yıkmış, 2020; Root vd., 2020; Watts vd., 2020; Hinton vd., 2016; Ingelin vd., 2021) olmak üzere iki grupta toplanabilmektedir. Sayma becerileri kapsamında şipşak sayılama, nesne sayma, sayıları karşılaştırma, nesne-sayı eşleme ve ezbere sayma becerilerinin öğretildiği görülmüştür. Beceri öğretimlerinin yanı sıra iki çalışmada başka öğreticilerin eğitilerek sayı kavramı veya sayma becerilerin öğretimini gerçekleştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bir çalışmada

baba öğretici olarak yetiştirilirken (Aydın ve Cavkaytar, 2020) diğer çalışmada ise duygu dikkat bozukluğu olan, duygu dikkat bozukluğu veya öğrenme güçlüğü olma riski olan 10-12 yaşlarındaki öğrenciler öğreten akran olarak yetiştirilerek öğretim sunmaları sağlanmıştır (Watts vd., 2020). Altı çalışmada yalnızca sayı kavramı ve/veya sayma becerilerinin öğretimi gerçekleştirilirken bir çalışmada (Aydın ve Cavkaytar, 2020) ise öğretimi gerçekleştirilen üç beceriden birinin sayı kavramına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız Değişken. Çalışmaların bağımsız değişkenleri incelendiğinde açık anlatım (Hinton vd., 2016), Number Talks isimli öğretim etkinliği (Ingelin vd., 2021), eş zamanlı ipucuyla öğretim (Aydın ve Cavkaytar, 2020), eş zamanlı ipucuyla sunulan nokta belirleme tekniğinin kullanıldığı "Dokunarak Rakamları Öğrenelim" yazılımı (Öztürk ve Yıkmış, 2020), erken sayısal beceriler müfredatı (Root vd., 2020) ve son olarak Number Line Board Game isimli oyunla (Watts vd., 2020) uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde çeşitli yöntem, strateji ve yaklaşımlardan, bunun yanı sıra teknoloji içeren uygulamalardan ve sayma becerilerine yönelik oluşturulmuş müfredatlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan bazılarının (Öztürk ve Yıkmış, 2020; Root vd., 2020; Watts vd., 2020; Ingelin vd., 2021) doğrudan sayı kavramı ve/veya sayma becerilerinin öğretiminde kullanıldığı belirlenmiştir.

Ortam. Araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar çeşitlenmektedir. Bu ortamlar araştırmacı ofisi, ev, genel eğitim sınıfları, anaokulu sınıfları ve bireysel eğitim sınıfı olarak raporlanmıştır.

Uygulayıcı. Çalışmaların ikisinde öğretmenlerin (Hinton vd., 2016; Root vd., 2020), ikisinde araştırmacıların (Öztürk ve Yıkmış, 2020; Ingelin vd., 2021), birinde kendileri de matematik öğrenme güçlüğü riski altında olan öğreten akranların (Watts, 2020) ve son olarak birinde de babanın (Aydın ve Cavkaytar, 2020) uygulayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlara İlişkin Özellikler

Etkililik. Çalışmaların bulguları incelendiğinde uygulanan müdahalelerin sayı kavramı ve sayma becerilerinin ediniminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kalıcılık. Altı çalışmanın yalnızca birinde (Root vd., 2020) kalıcılık bulgusuna yer verilmemiştir. Diğer çalışmalarda öğrenilen becerilerin kalıcı olduğu ve kalıcılık verilerinin bir ile beş hafta arasında değişen sürelerde alındığı belirlenmiştir.

Genelleme. Çalışmaların yalnızca birinde (Root vd., 2020) genelleme çalışması gerçekleştirilmiş olup bu çalışmada uyaranlar arası genelleme yapıldığı görülmüştür. Araştırmacılar kullandıkları müfredatın her ünitesinden belirli bir dersi belirleyerek bu dersteki soruları ipucu sunmadan öğrencilere sormuştur. Öğrencilerin edindikleri bilgileri genelleyebildikleri bu yolla belirlenmiştir.

Sosyal Geçerlik. Yalnızca bir çalışmada (Ingelin vd., 2021) sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı belirlenmiştir. İki çalışmada becerinin öğretimini gerçekleştirenlerden (Aydın ve Cavkaytar, 2020; Watts vd., 2020), bir çalışmada annelerden (Öztürk ve Yıkmış, 2020), üç çalışmada öğretmenlerden (Hinton vd., 2016; Root vd., 2020; Watts vd., 2020), bir çalışmada katılımcı çocuktan (Watts vd, 2020) sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Bulgular müdahaleler sonucunda çocukların elde ettikleri kazanımların çocukla ilgili kişiler tarafından da olumlu bulunduğunu ortaya koymuştur.

Güvenirlik. İncelenen araştırmaların tamamında gözlemciler arası güvenirliğin ve uygulama güvenirliğinin toplandığı belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri incelendiğinde en az %80 düzeyinde güvenirliğin sağlandığı görülmüştür.

Kontrol Gruplu Deneysel Araştırmalar

Katılımcılara İlişkin Özellikler

Katılımcı sayısı. Araştırmaların tamamında katılımcı sayıları belirtilmiştir. Müdahale grubunda toplam 847, kontrol grubunda ise toplam 1047 çocukla çalışılmıştır.

Cinsiyet. Bazı çalışmalarda katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin sayılar tam olarak belirtilirken (Mononen ve Aunio, 2016; Aunio ve Mononen, 2018; Van Herwegen vd., 2018; Hellstrand vd., 2020) bazılarında ise yüzde ile belirtildiği (Clarke vd., 2016a; Shanley vd., 2017; Strand-Cary vd., 2021 Clarke vd., 2022) görülmüştür. Yüzde olarak belirtilen çalışmalarda cinsiyete

ilişkin bilgiler tabloya eklenmemiştir. Katılımcı cinsiyetlerinin tam sayı olarak verildiği dört çalışmada müdahale grubunda 40 erkek, 45 kızla, kontrol grubunda ise 237 erkek ve 230 kızla çalışılmıştır.

Yaş. Yalnızca bir çalışmada (Strand-Cary vd., 2021) çocukların yaşına ilişkin bilgilerin yer almadığı belirlenmiştir (Dâhil etme ölçütlerimizde yaş bir ölçüt olarak yer almaktadır. Bu çalışmada yaş belirtilmemiş olmasına rağmen okul öncesi sınıflarındaki öğrencilerle yapıldığı bildirildiğinden dâhil edilmiştir.). Diğer çalışmalarda ise katılımcı yaşlarının ay olarak belirtildiği görülmektedir. Müdahale grubunda en düşük 43.42 aylık çocukların (Van Herwegen vd., 2018) en yüksek 86.24 aylık çocukların (Hellstrand vd., 2020) yer aldığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise en düşük 45.20 aylık çocukların (Van Herwegen vd., 2018), en yüksek ise 86.53 aylık çocukların (Hellstrand vd., 2020) yer aldığı belirlenmiştir.

Tanı/Risk Durumu. Araştırmalar incelendiğinde yedi araştırmada (Clarke vd., 2016a; Clarke vd., 2016b; Mononen ve Aunio, 2016; Shanley vd., 2017; Aunio ve Mononen, 2018; Van Herwegen vd., 2018; Hellstrand vd., 2020; Clarke vd., 2022) yer alan müdahale grubundaki 783 öğrencinin yalnızca risk altında olduğu belirtilmektedir. Kontrol grubunda ise risk altında olan 330 çocuk ve tipik gelişim gösteren 572 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Yalnızca bir çalışmada (Strand-Cary vd., 2021) öğrencilerin matematik güçlüğü ve risk altında olan öğrenciler olarak karışık tanımlandığı belirlenmiştir.

Araştırmaların Yöntemsel Özellikleri

Araştırma Desenleri. Çalışmaların tamamında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Dört çalışmada (Clarke vd., 2016; Mononen ve Aunio, 2016; Aunio ve Mononen, 2018; Hellstrand vd., 2020) iki kontrol grubu oluşturulduğu, bir çalışmada (Van Herwegen vd., 2018) ise iki müdahale grubu oluşturulduğu belirlenmiştir.

Bağımlı Değişken. Bağımlı değişkenler incelendiğinde araştırmaların tamamında erken sayma becerileri kapsamında birden fazla beceri ve kavrama ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Erken sayma becerileri kapsamında sayı kavramı, kardinalite, sayıları karşılaştırma, nesne-sayı eşleme, 1-20 arasındaki sayıları sayma, tam sayı kavramı ve tam sayılarla ilişkili beceriler ve işlemsel akıcılık gibi çeşitli becerilere yönelik müdahalelerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Bağımsız Değişken. Öğretimi gerçekleştirilen becerilere ilişkin müdahale oturumlarının çeşitlendiği görülmektedir. Bu müdahalelerin teknoloji kullanmayı gerektiren programlar (Aunio ve Mononen, 2018; Van Herwegen vd., 2018; Hellstrand vd., 2020; Strand-Cary vd., 2021) ve sayma becerileri için oluşturulmuş müdahaleler (Clarke vd., 2016a; Clarke vd., 2016b; Mononen ve Aunio, 2016; Shanley vd., 2017; Clarke vd., 2022) olmak üzere iki grupta toplandığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları. Araştırmalarda ön test ve son testlerde ölçüm yapabilmek amacıyla çeşitli araçlar kullanılmıştır. Bu araçlar erken sayı algısında öğrenci performansını, sayı algısını, erken matematik yeteneğini, erken sayısal performansı, müfredat temelli ölçümleri ve erken sayı becerilerinin değerlendirilmesini içermektedir.

Ana Bulgular

Dâhil edilen dokuz araştırmanın ana bulguları incelendiğinde öğrencilerin genel performanslarında iyileşmelerin olduğu ve ilerlemelerin kaydedildiği belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda gruplar arası fark bulunamazken (Aunio ve Mononen, 2018; Hellstrand vd., 2020), bazılarında ise müdahale grubunun kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği (Clarke vd., 2016a; Mononen ve Aunio, 2016; Shanley vd., 2017; Strand-Cary vd., 2021; Clarke vd., 2022) belirlenmiştir. Bir çalışmada (Hellstrand vd., 2020) uygulanan müdahalenin tüm gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Son olarak bir çalışmada (Clarke vd., 2022) ise daha önceki yıllarda gerçekleştirilmiş bir çalışmanın tekrarlandığı ve benzer etkilerin görüldüğü belirlenmiştir.

Tablo 1

Sayı Kavramı ve/veya Sayma Becerilerine İlişkin Tek Denekli Araştırmalar

Kaynak	Katılımcı Sayısı/ Cinsiyet	Yaş	Tanısı/ Risk Durumu	Deneysel Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ortam	Uygulayıcı	İG/SG/ GAG/ ÜG	Ana Bulgu(lar)
Aydın ve Cavkaytar, 2020	1 K	7 yaş	OSB	ÇYM	1. Rakamları tanıma, geometrik şekilleri tanıma, örüntü oluşturma 2. Babanın eş zamanlı ipucuyla öğretimleri doğru olarak sunabilme becerisi	Babanın sunduğu eş zamanlı ipucuyla öğretim	1. Araştırmacı ofisi 2. Ev	Baba	+/-/+/+/+	Babanın öğretimi sunduğu bu çalışmada çocuğun temel matematik becerilerini kazandığı belirlenmiştir. Babanın da eş zamanlı ipucuyla öğretim yapabilme becerisini bağımsız olarak sergileyebildiği belirtilmektedir.
Hinton vd., 2016	3 E, 1 K	5 yaş	3 risk altında, 1 gelişimsel gerilik	ÇYM	1. Somut nesneleri sayma 2. Şıpşak sayılama 3. Nesne sayma ve şıpşak sayılamanın birleştirildiği sayma	Açık anlatım	Kapsayıcı eğitim uygulanan okul öncesi sınıfı	Öğretmen	+/-/+/+/+	Açık anlatım ile sayma becerileri arasında işlevsel bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin performanslarında artış olduğu belirtilmektedir.
Ingelin vd., 2021	1 E, 2 K	4 yaş	OSB	ÇYM	Erken sayı hissi kapsamında çalışılan becerilere (şıpşak sayılama, bire bir eşleyerek sayma, sayı korunumu, sayıları karşılaştırma) ilişkin doğru cevapların yüzdesi	Number Talks isimli öğretim etkinliği	1. Anaokulundaki bir sınıf 2. Anaokulundaki koridor	Araştırmacı	+/-/-/+/+	Number Talks isimli öğretim etkinliğinin OSB olan çocukların erken sayı hissi becerilerini arttırdığını göstermektedir.
Öztürk ve Yikmış, 2020	2 E, 1 K	6-7 yaş	ZY	ÇYM	"Dokunarak Rakamları Öğrenelim" yazılımı üzerinde rakamlarla nesneleri eşleme beceri düzeyi	Eş zamanlı ipucuyla sunulan nokta belirleme tekniğinin kullanıldığı "Dokunarak Rakamları Öğrenelim" yazılımı	Bireysel eğitim sınıfı	Araştırmacı	+/-/+/+/+	Yazılımın rakamlarla nesneleri eşleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Root vd., 2020	3 E	6 yaş	OSB	ÇYM	1. Erken sayı becerileri müfredatındaki bazı sayı hissi becerilerinin (ezbere sayma, nesne-sayı eşleme, sayı kavramı) doğru gerçekleştirilme yüzdesi 2. Erken sayı becerileri müfredatındaki bazı sayı hissi becerilerinin doğru gerçekleştirilme yüzdesi 3. Erken sayı hissi becerilerinin genellenmesi	Erken Sayısal Beceriler Müfredatı	Anaokulundaki bir sınıf	Öğretmen	-/+/+/+/+	Erken sayısal becerileri müfredatının OSB olan çocuklara erken sayı hissi becerileri öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.
Watts vd., 2020	5 E	5 yaş	Risk altında	ÇBM	1. Sayı kavramı ve erken sayma becerileri 2. DDB olan, DDB veya ÖG riski olan 10-12 yaşlarındaki öğrencilerin öğretimi sunabilme becerileri	Number Line Board Game oyunu	Genel eğitim sınıfı	DDB olan, DDB veya ÖG riski olan 10-12 yaşlarındaki çocuklar	+/-/+/+/+	Erken çocukluk dönemindeki çocukların orta düzeyde gelişmeler gösterdiği, çalışmanın etkili olduğu ve öğretici konumundaki çocukların da öğretici olma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir.

K: Kız, E: Erkek, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DDB: Duygu Davranış Bozukluğu, ÇBM: Çoklu Başlama Modeli, ÇYM: Çoklu Yoklama Modeli, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçerlik, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, ZY: Zihin Yetersizliği, ÖG: Öğrenme Güçlüğü

Tablo 2

Sayı Kavramı ve/veya Sayma Becerilerine İlişkin Kontrol Gruplu Deneysel Araştırmalar

Kaynak	Müdahale Grubu Özellikleri			Kontrol Grubu Özellikleri			Yöntem	Veri Toplama Araçları	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ana Bulgu(lar)
	Sayı/ Cinsiyet	Yaş Aralığı/ Ortalama	Tanısı/ Risk Durumu	Sayı/ Cinsiyet	Yaş Aralığı/ Ortalama	Tanısı/ Risk Durumu					
Aunio ve Mononen, 2018	3 E, 4 K	65.71 ay	Risk altında	1. 2 E, 6 K 3. 2 E, 5 K	1. 67.13 ay 2. 67.86 ay	Risk altında	Ön test-Son test	ENT, Raven's Coloured Progressive Matrices	Erken sayı becerileri	"Lola's World" isimli bilgisayar oyunu	Lola's World grubundaki öğrencilerin ön test ve son test bulguları incelendiğinde erken sayma becerilerinin önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırılma yapıldığında bir fark bulunulmamıştır.
Clarke vd., 2016a	67	66.8 ay	ELM+ ROOTS müdahalesi alan risk altındaki öğrenciler (RTI 2. Aşama)	73	67.2 ay	Yalnızca ELM müdahalesi alan tipik gelişim gösteren öğrenciler	Ön test-Son test	EN-CBM, TEMA	Tam saylarla ilgili işlemsel akıcılık ve kavramsal anlayışı geliştirme	ROOTS müdahale programı	Müdahale grubunun son test verileri kontrol grubundan önemli ölçüde fazla bulunmuştur. Her iki grubun da beceriye ilişkin başarılarının arttığı ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile matematik güçlüğü açısından risk altında olan çocukların başarı farkının azaldığı belirlenmiştir.
Clarke vd., 2016b	58 (iki kişi ile grup öğretimi)	62 ay	Risk altında (RTI 2. Aşama)	1. 145 (beş kişi ile grup öğretimi) 2. 87	1. 62 ay 2. 64 ay	1. Risk altında (RTI 2. Aşama) 2. Tipik gelişim	Ön test-Son test	ASPENS, NSB, RAENS, SAT-10 TEMA-3	Tam saylarla ilişkili kavram ve beceriler (sayma, kardinalite, işlem, cebirsel düşünme)	ROOTS müdahale programı	Müdahale grubu ve risk altındaki kontrol grubunun başarılarının arttığı, tipik gelişim gösteren akranları ile aralarındaki başarı farkının azaldığı belirtilmektedir.
Clarke vd., 2022	163	66.3 ay	ELM+ ROOTS müdahalesi alan risk altındaki öğrenciler (RTI 2. Aşama)	145	67.1 ay	Yalnızca ELM müdahalesi alan risk altındaki öğrenciler	Ön test-Son test	EN-CBM, TEMA-3	Tam saylarla ilgili işlemsel akıcılık ve kavramsal anlayışı geliştirme	ROOTS müdahale programı	Tablodaki Clarke vd., 2016a çalışmasının tekrarlanmasıyla oluşturulan bu çalışmada benzer şekilde müdahale grubundaki öğrencilerin performanslarındaki doğrulugun daha fazla arttığı belirtilmektedir. Bu çalışma ile ROOTS müdahale programının etkililiğinin yeniden kanıtlandığı ve etkilerin genellenebilirliğine ilişkin bulguların yer aldığı belirlenmiştir.

Hellstrand vd., 2020	12 E, 17 K	86.24 ay	Risk altında	1. 14 E, 13 K 2. 137 E, 141 K	1. 86.04 ay 2. 86.53 ay	1. Risk altında 2. Tipik gelişim	Ön test-Son test	Temel sayma becerilerini ölçen Tarama Bataryası	Sayı sayma ve temel aritmetik beceriler	The Number Race oyunu	Bulgular incelendiğinde tüm gruplardaki çocukların matematik performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir müdahale etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Risk altında olan gruplar karşılaştırıldığında önemli ölçüde farklılıklar olmadığı belirtilmektedir.
Mononen ve Aunio, 2016	4 E, 7 K	84.27 ay	Risk altında	1. 5 E, 21 K 2. 67 E, 47 K	1. 85.88 ay 2. 86.50 ay	1. Risk altında 2. Tipik gelişim	Ön test-Son test	Assessment of Mathematics Skills in the First Grade, Ytte test	1-20 arasındaki sayıları sayma ve nesne-sayı eşleme becerisi	ThinkMath (Sayma becerileri) müdahale programı	Müdahale grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki akranlarına kıyasla matematik becerilerinde daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.
Shanley vd., 2017	410	62 ay	Risk altında	172	62 ay	Risk altında	Ön test-Son test	RAENS, SAT-10, TEMA-3	Erken sayı becerileri (kardinalite, sayıları karşılaştırma, sayı kavramı)	ROOTS müdahale programı	Müdahale grubunda yer alan öğrencilerin becerilere ilişkin performanslarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
Strand-Cary vd., 2021	64 okula erken başlayan çocuk	-	MG ve risk altında	59 okula geç başlayan çocuk	-	MG ve risk altında	Ön test-Son test	ASPENS	Sayı kavramı, sayıları karşılaştırma	KinderTEK® uygulaması	Her zaman uygulanan müfredatı kullanmaya devam eden kontrol grubuna göre müdahale grubunun daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Her iki grubun da ilerlemeler kaydettiği belirtilmektedir.
Van Herwegen vd., 2018	1. 13 E, 6 K (PLUS) 2. 8 E, 11 K (DIGIT)	1. 43.42 ay 2. 44.21 ay	1. Risk altında 2. Risk altında	10 E, 10 K	45.20 ay	Tipik gelişim	Ön test-Son test	ANS task, BAS3, Screening for mathematical difficulties, TEMA-3	Sayı kavramı ve sayma becerileri	PLUS ve DIGIT oyunları	İki müdahale grubunun da sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin puanlarının arttığı, sembolik ve sembolik olmayan yeteneklerin çift yönlü olarak etkilendiği belirlenmiştir.

ASPENS: Assessing Student Proficiency in Early Number Sense, BAS3: British Ability Scales, NSB: Number Sense Brief Screen, SAT-10: The Stanford Achievement Test-Tenth Edition, TEMA: Test of Early Mathematics Ability, ENT: Early Numeracy Test, EN-CBM: Early Numeracy Curriculum-Based Measurement, RKD: Randomize Kontrollü Deneme, RAENS: ROOTS Assessment of Early Numeracy Skills, MG: Matematik Güçlüğü, RTI: Response to Intervention (Müdahaleye Tepki Modeli), ELM: Early Learning in Mathematics

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2016-2022 yılları arasında yayımlanmış erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli öğrenciler veya risk altında olan öğrencilere sayı kavramı ve/veya sayma becerilerinin öğretimini içeren çalışmaları farklı değişkenler doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında analize 15 çalışma dâhil edilmiştir. İncelemeler sonucunda özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara sistematik olarak öğretimi gerçekleştirilen sayı kavramı ve/veya sayma becerilerine ilişkin öğretimler sonucunda bu bireylerin çalışılan beceriyi edinebildikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, günlük yaşamda bağımsızlığı destekleyen ve ilerleyen okul dönemlerindeki matematik öğretiminde ön koşul beceri olan sayı kavramı ve/veya sayma becerilerinin öğretimine yönelik uygulamalara ilişkin bilgilerin eğitimden sorumlu tüm paydaşlar açısından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların tartışılması bu açıdan önemli görülmektedir.

İncelenen araştırmaların altısı tek denekli ve dokuzu ise kontrol gruplu deneysel desenlerden oluşmaktadır. Tek denekli araştırmalarda erken çocukluk dönemindeki erkeklerin katılımcı olduğu çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi nörogelişimsel bozuklukların erkek çocuklarda kızlara göre daha yüksek oranda görülmesi (Chan vd., 2007) nedeniyle bu durum ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca katılımcıların yaşlarının 4 ile 7 arasında değişim gösterdiği görülmektedir ve erken çocukluk dönemi kapsamındaki daha erken yaşlardaki çocuklarla gerçekleştirilmiş çalışmaların bulunmadığı belirlenmiştir. Erken yaştaki çocuklarla gerçekleştirilmiş çalışmaların bulunmama sebebinin ise bu yaş grubuyla genellikle sayı öncesi becerilerin çalışılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Tanı durumu açısından bakıldığında otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, gelişimsel gerilik ve risk altında olan çocukların bulunduğu görülmektedir. Risk altında olan çocuk sayısının daha fazla olma sebebi ise erken çocukluk döneminde matematik güçlüğünün belirlenmesine ilişkin güçlüklerle açıklanabilmektedir. Tanısı olanlar incelendiğinde ise en çok otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışılmış olması dikkat çekmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların matematiğe ilişkin başarıları değişkenlik göstermekle birlikte (King vd., 2016) hesaplama ve matematik problemlerinde güçlükler

yaşadıkları bilinmektedir. Güçlüklerin giderilebilmesi ve etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için temel becerilere ilişkin öğretimler önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulguların alan yazınına katkı sağlayacağı ve yeni araştırmaların gerçekleştirilebilmesine dayanak oluşturacağı düşünülmektedir.

Tek denekli araştırmaların yöntemsel özellikleri incelendiğinde çalışmaların tamamında etkililik modellerinin ve bu modellerden ise çoğunlukla çoklu yoklama modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Etkililik araştırmalarının öneminin yanı sıra sayı kavramı ve sayma becerilerinin öğretiminde hangi yöntem, strateji veya uygulamanın daha etkili ve verimli olduğuna ilişkin araştırmaların da gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Araştırmalarda şipşak sayılama, nesne sayma, sayıları karşılaştırma, nesne-sayı eşleme ve ezbere sayma becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışılan beceriler ele alındığında sayma becerisine ilişkin çeşitli becerilerin öğretiminin gerçekleştirildiği fakat çalışma sayısının az olduğu görülmektedir.

Tek denekli araştırmalarda baba ve akranların uygulayıcı olarak eğitilmesi bir diğer önemli bulgu olarak görülmektedir. Aile katılımı başarıyı artıran kritik unsurlar arasında yer almaktadır (Michael vd., 2007). Matematik becerilerinin öğretiminde babanın özel eğitimde sıklıkla kullanılan bir yöntemi doğru olarak sunabilmesi ve becerileri çocuğuna kazandırabilmesine ilişkin bulguların bu açıdan ileri araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bir diğer çalışmada ise özel gereksinimli ve risk altındaki akranların öğretimleri sunarak sayı kavramı ve erken sayma becerilerini risk altındaki çocuklara kazandırabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak bir çalışma dışında diğer çalışmalarda genelleme verisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Temel matematik becerilerinin genellenmesi ileri okul dönemlerindeki becerilerin ediniminde kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle araştırmalarda genellemeye ilişkin verilerin bulunmaması sınırlılık oluşturmaktadır.

Kontrol gruplu deneysel araştırmalardaki yaş ortalamaları incelendiğinde müdahale grubunda 43.42-86.24 aylık çocukların, kontrol grubunda ise 45.20-86.53 aylık çocukların yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların ortalamalarının yer alması sebebiyle yaşa ilişkin net bir bulgu olmamakla birlikte 0-42 ay ile 87-96 ay arasındaki erken çocukluk dönemindeki çocuklara sayı kavramı ve sayma becerilerine ilişkin çalışmaların

daha az gerçekleştirildiğini söyleyebilmek mümkündür. Tanı veya risk durumuna ilişkin özellikler incelendiğinde yalnızca bir çalışma dışındaki tüm çalışmaların müdahale grubunu risk altında olan çocuklardan oluştuğu ve diğer çalışmada ise matematik güçlüğü olan çocuklarla risk altında olan çocukların karışık olarak müdahale grubunda yer aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise tipik gelişim gösteren çocuklar, matematik güçlüğü olan çocuklar ve risk altındaki çocukların yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmaların bazılarında (Clarke vd., 2016a; Clarke vd., 2016b; Clarke vd., 2022) risk altında olan çocukların müdahaleye tepki modelinin 2. aşaması kapsamında eğitim aldıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların etkili olduğu bulgusu sayı ve sayma becerilerine kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların müdahaleye tepki modeli kapsamında da kullanılabileceğine yönelik önemli sonuçlar oluşturmaktadır.

Katılımcıların başarılarını ölçümleyebilmek için çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Özellikle sayma becerilerindeki başarının belirlenmesi için oluşturulmuş araçların da kullanılması bir diğer önemli bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde de Sayı ve İşlem Kavramları Testi (Arnas-Aktaş vd., 2003) ve Erken Matematik Yeteneği Testi (Aydoğan vd., 2020) gibi erken çocukluk döneminde kullanılabilecek başarı testleri bulunmaktadır. Fakat sayı kavramı ve sayma becerilerine yönelik erken müdahale programı oluşturularak etkililiğinin sınandığı araştırmaların bulunmaması dikkat çekmektedir. Araştırmalar incelendiğinde çeşitli müdahale programlarının oluşturulduğu (ör. ROOTS müdahale programı) ve araştırmalarla birden fazla kez etkililiklerinin sınandığı görülmektedir. Ülkemizde de buna benzer araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Tam sayılara yönelik kavramsal anlayışın geliştirilmesinden işlemsel akıcılığın sağlanmasına kadar çeşitli konularda teknoloji içeren uygulamaların (ör. Aunio ve Mononen, 2018) veya müdahale programlarının (ör. Shanley vd., 2017) kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda kontrol gruplarına müfredata dayalı eğitimler sunulurken müdahale gruplarına bağımsız değişkenler doğrultusunda eğitimler sunulmuştur. Teknolojiye dayalı öğretimlerin gerçekleştiği çalışmalarda müdahale grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farkların bulunmadığı fakat her iki grubun da ilerlemeler kaydettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra müdahale programlarının uygulandığı çalışmalarda ise her iki grup arasında anlamlı farklar bulunmuş ve risk altındaki

çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki başarı farkının azaldığı vurgulanmıştır. Yalnızca oyun veya çevrim içi uygulamadan ziyade sistematik olarak oluşturulmuş müdahale programlarının daha etkili olduğu sonucunun önemli olduğu düşünülmektedir. Matematiğin sarmal yapısı ve becerilerin eklenerek öğrenilmesi göz önüne alındığında bu sonuç oldukça anlamlıdır. Çünkü araştırmalardaki müdahale programları yalnızca bir kavram veya bir becerinin öğretiminden ziyade sayı kavramı ve sayma becerilerine yönelik sayı tanıma, sayma, işlem yapma veya karşılaştırma gibi birden fazla alana odaklanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere müdahalelerin teknoloji aracılığı ile sunulması öğretim sürecinin etkililiği arttırdığı bilinmekle beraber (Edyburn, 2013), bir müdahale programı ile birleştirilerek gerçekleştirilecek öğretimlerin sayı kavramı ve sayma becerisinin öğretimindeki etkilerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli ve risk altındaki çocuklara sayı kavramı ve sayma becerilerinin öğretimindeki güncel durumu ortaya koymaktadır. Bu bulguların erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle matematik becerilerine ilişkin çalışacak olan eğitimciler için yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra farklı araştırma desenleri ile gerçekleştiren çalışmalara ilişkin bulgulardan yola çıkarak yeni araştırmalara yol göstermesi umulmaktadır.

Kaynakça

Arnas-Aktaş, Y., Gül-Deretarla, E., ve Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testi'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(12), 147-157.

Aromataris, E., and Pearson, A. (2014). The systematic review: An overview. *AJN The American Journal of Nursing, 114*(3), 53-58. https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000444496.24228.2

Aubrey, C., Dahl, S., and Godfrey, R. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. *Mathematics Education Research Journal, 18*, 21-46. https://doi.org/10.1007/BF03217428

Aunio, P., and Mononen, R. (2018). The effects of educational computer game on low-performing children's early numeracy skills an intervention study in a preschool setting. *European journal of special needs education, 33*(5), 677-691. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1412640

Aydın, O., ve Cavkaytar, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 71-93. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.523342

Aydoğan, Y., Akkaya, R., ve Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 326-350. https://doi.org/10.37217/tebd.706828

Baroody, A. J. (2000). Does mathematics instruction for three- to five-year-olds really make sense? *Young Children, 55*(4), 61-67.

Björklund, C., van den Heuvel-Panhuizen, M., and Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM Mathematics Education, 52*(4), 607-619. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01177-3

Brueggemann, A., and Gable, S. (2018). Preschoolers' selective sustained attention and numeracy skills and knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology, 171*, 138-147. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.001

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *J Child Psychol Psychiatry, 46*(1), 3-18.

Chan, D. W., Ho, C. S. H., Tsang, S. M., Lee, S. H., and Chung, K. K. (2007). Prevalence, gender ratio and gender differences in reading-related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies, 33*(2), 249-265. https://doi.org/10.1080/03055690601068535

Charitaki, G., Soulis, S. G., and Alevriadou, A. (2021). Factor structure of early numeracy: evaluation of a measurement model in greek-speaking children with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1950496

Charlesworth, R., and Lind, K. K. (2010). *Math and science for young children.* Wadsworth/Cencage Learning.

Claessens, A., and Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record, 115*(6), 1-29. https://doi.org/10.1177/016146811311500603

Clarke, B., Cil, G., Smolkowski, K., Sutherland, M., Turtura, J., Doabler, C. T., ..., and Baker, S. K. (2020). Conducting a cost-effectiveness analysis of an early numeracy intervention. *School Psychology Review, 49*(4), 359-373. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1761236

Clarke, B., Doabler, C. T., Smolkowski, K., Baker, S. K., Fien, H., and Strand Cary, M. (2016a). Examining the efficacy of a Tier 2 kindergarten mathematics intervention. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 152-165. https://doi.org/10.1177/0022219414538514

Clarke, B., Doabler, C., Smolkowski, K., Kurtz Nelson, E., Fien, H., Baker, S. K., and Kosty, D. (2016b). Testing the immediate and long-term efficacy of a tier 2 kindergarten mathematics intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9*(4), 607-634. https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116034

Clarke, B., Turtura, J., Lesner, T., Cook, M., Smolkowski, K., Kosty, D., and Doabler, C. T. (2022). A conceptual replication of a kindergarten math intervention within the context of a research-cased core. *Exceptional Children, 89*(1), 42-59. https://doi.org/10.1177/00144029221088938

Clements, D. H., and Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(2), 136-163. https://doi.org/10.2307/30034954

Clements, D. H., and Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach.* Routledge.

Dobbs, J., Doctoroff, G. L., and Fisher, P. H. (2003). Early childhood corner: The "math is everywhere" preschool mathematics curriculum. *Teaching Children Mathematics, 10*(1), 20-22. https://doi.org/10.5951/TCM.10.1.0020

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428.

Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children, 80*(1), 7-24. https://doi.org/10.1177/001440291308000107

Eliason, C., and Jenkins, L. (2008). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill Prentice Hall.

Erkaraman, H. K., Yıkmış, A., ve Terzioğlu, N. K. (2022). Otizmli öğrencilere basamak değerinin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 480-499. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1100487

Feigenson, L., Dehaene, S., and Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(7), 307-314. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.002

Fisher, P. H., Dobbs-Oates, J., Doctoroff, G. L., and Arnold, D. H. (2012). Early math interest and the development of math skills. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 673-681. https://doi.org/10.1037/a0027756

Geary, D. C., vanMarle, K., Chu, F. W., Rouder, J., Hoard, M. K., and Nugent, L. (2018). Early conceptual understanding of cardinality predicts superior school-entry number-system knowledge. *Psychological Science, 29*(2), 191-205. https://doi.org/10.1177/0956797617729817

Gersten, R. M., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., March, L., Star, J. R., and Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to Intervention (RtI) for elementary and middle schools (Practice Guide Report No. NCEE 2009-4060)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Göbel, S. M., Watson, S. E., Lervåg, A., and Hulme, C. (2014). Children's arithmetic development it is number knowledge, not the approximate number sense, that counts. *Psychological Science, 25*(3), 789-798. https://doi.org/10.1177/0956797613516471

Gurganus, S. P. (2017). *Math instruction for learning problems.* Routledge.

Jordan, N. C., and Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews, 15*(4), 60-68. https://doi.org/10.1002/ddrr.46

Harris, J. D., Quatman, C. E., Manring, M. M., Siston, R. A., and Flanigan, D. C. (2014). How to write a systematic review. *The American journal of sports medicine, 42*(11), 2761-2768. https://doi.org/10.1177/0363546513497567

Hellstrand, H., Korhonen, J., Linnanmäki, K., and Aunio, P. (2020). The Number Race–computer-assisted intervention for mathematically low-performing first graders. *European Journal of Special Needs Education, 35*(1), 85-99. https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1615792

Hinton, V. M., Flores, M. M., Schweck, K., and Burton, M. E. (2016). The effects of a supplemental explicit counting intervention for preschool children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(3), 183-193. https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065400

Ingelin, B. L., Intepe-Tingir, S., and Hammons, N. C. (2021). Increasing the number sense understanding of preschool students with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. https://doi.org/10.1177/02711214211006190

King, S. A., Lemons, C. J., and Davidson, K. A. (2016). Math interventions for students with autism spectrum disorder: A best-evidence synthesis. *Exceptional Children, 82*(4), 443-462. https://doi.org/10.1177/001440291562506

Lee, J. S., and Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-SES children. *Early Education & Development, 18*(1), 111-143. https://doi.org/10.1080/10409280701274758

Malofeeva, E., Day, J., Saco, X., Young, L., and Ciancio, D. (2004). Construction and evaluation of a number sense test with Head Start children. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 649–659. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.648

Michael, S., Dittus, P., and Epstein, J. L. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health in policies and programs of study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 567-587. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00236.x

Mononen, R., and Aunio, P. (2016). Counting skills intervention for low-performing first graders. *South African Journal of Childhood Education, 6*(1), 1-9.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. VA: Author.

Nelson, G., and McMaster, K. L. (2019). The effects of early numeracy interventions for students in preschool and early elementary: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 111*(6), 1001. https://doi.org/10.1037/edu0000334

Nelson, G., and Powell, S. R. (2018). A systematic review of longitudinal studies of mathematics difficulty. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 523-539. https://doi.org/10.1177/0022219417714773

Öztürk, H. Z., and Yıkmış, A. (2020). Tablet üzerinde eş zamanlı ipucuyla sunulan nokta belirleme tekniği kullanarak rakam-nesne eşleme öğretiminde dokunarak rakamları öğrenelim yazılımının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(4), 639-662. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.518651

Park, S., and Nelson, G. (2022). The quality of outcome measure reporting in early numeracy intervention studies. *Psychology in the Schools, 59*(9), 1721-1736. https://doi.org/10.1002/pits.22726

Sasanguie, D., De Smedt, B., Defever, E., and Reynvoet, B. (2012). Association between basic numerical abilities and mathematics achievement. *British Journal of Developmental Psychology, 30,* 344–357. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02048.x

Shanley, L., Clarke, B., Doabler, C. T., Kurtz-Nelson, E., and Fien, H. (2017). Early number skills gains and mathematics achievement: Intervening to establish successful early mathematics trajectories. *The Journal of Special Education, 51*(3), 177-188. https://doi.org/10.1177/0022466917720455

Strand-Cary, M., Kennedy, P. C., Shanley, L., and Clarke, B. (2021). Learning gains from the KinderTEK® iPad Math Program: Does timing of a preventative ıntervention matter? *Journal of Special Education Technology, 36*(4), 321-335. https://doi.org/10.1177/0162643420928336

Root, J. R., Henning, B., and Jimenez, B. (2020). Building the early number sense of kindergarteners with autism: A replication study. *Remedial and Special Education, 41*(6), 378-388. https://doi.org/10.1177/0741932519873121

Van Herwegen, J., Costa, H. M., Nicholson, B., and Donlan, C. (2018). Improving number abilities in low achieving preschoolers: Symbolic versus non-symbolic training programs. *Research in developmental disabilities, 77*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.011

Watts, G. W., Bryant, D. P., and Roberts, G. J. (2020). Effects of cross-age tutors with EBD for kindergarteners at risk of mathematics difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 28*(4), 244-256. https://doi.org/10.1177/1063426619884271

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Kapsamında Felsefe Grubu Alan Becerileri: "Felsefi Metin İnceleme" Etkinlik Örneği

DERLEME MAKALESİ

Ekrem Ziya DUMAN[1], Sarper Serkan AVCI[2], Sibel KADIOĞLU[3], Esra AKMAN[4], Funda BULUT[5], Rahim YILDIZ[6]

[1]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ezduman@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1965-1378

[2]Öğretmen, MEB, Felsefe, sarperserkanavci@gmail.com, ORCID: 0009-0001-3860-2248

[3]Dr., Öğretmen, MEB, Felsefe, sibelflsf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0714-7270

[4]Öğretmen, MEB, Felsefe, esraakman81@gmail.com, ORCID: 0009-0002-7900-7645

[5]Öğretmen, MEB, Felsefe, fundademiroglu_bulut@hotmail.com, ORCID:0000-0002-3861-4345

[6]Öğretmen, MEB, Felsefe, rahimy8606@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3305-9275

Gönderilme Tarihi: 01.06.2023 Kabul Tarihi: 14.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1308861

Atıf: "Duman, E. Z., Avcı, S. S., Kadıoğlu, S., Akman, E., Bulut, F. ve Yıldız, R. (2024). K12 beceriler çerçevesi türkiye bütüncül modeli kapsamında felsefe grubu alan becerileri: "Felsefi metin inceleme" etkinlik örneği. *Millî Eğitim, 53*(244), 2175-2196. DOI: 10.37669/milliegitim.1308861"

Öz

Felsefe öğretiminin temel amaçlarından biri felsefi alan yazınının olduğu gibi aktarılması değil felsefenin konu edindiği kavram, problem ve argümanların incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Felsefe, genel olarak sorgulayıcı bir tavır içinde kavramsallaştırma ve anlamlandırma çabasıdır. Kendini söylem ve eylemlerde gösteren bu çabanın bütüncül olarak ortaya konulmasının verimli yolu ise onun felsefi metne dönüştürülüp ifade edilmesinden geçer. Kavram, soru, problem, iddia, gerekçe, eleştirme ve argüman gibi dilsel ve mantıksal yapılardan oluşan felsefi metin, felsefi düşünüşün özelliklerini içeren temellendirilmiş yazılardır. Bu metinlerin doğru anlaşılması felsefi metin inceleme becerisinin kazanılması ve geliştirilmesine bağlıdır. Fenomenolojik, yapı söküm ve hermeneutik gibi çeşitli analiz yollarına dayanan bu beceri, felsefi metnin eleştirel olarak anlamlandırılmasıyla davranışa dönüşür. Bunun için de örnek uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır. Çalışmada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamındaki felsefe grubu dersleri alan becerinin öğretmen tarafından nasıl işe koşulabileceğine dair örnek uygulama göstermek amaçlanmıştır. Bu çerçevede felsefi muhakeme ana becerisinin bütünleşik becerisi olan felsefi metin inceleme becerisinin öğretme-öğrenme sürecini kapsayacak şekilde oluşturulan etkinlik örneğinin öğretmenlere, öğrencilere, program geliştirme uzmanlarına ve diğer becerilerin uygulanmasına rehber olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *K12, beceri geliştirme, felsefe grubu beceri, felsefi muhakeme, metin inceleme, etkinlik*

Philosophy and Related Fields Skills within the Content of K12 Skills Framework Türkiye Holistic Model: "Philosophy Document Analysis" Activity Sample

Abstract

One of the basic objectives of philosophy teaching is not to transfer philosophy literature as it is, but to investigate and evaluate the concepts, problems and arguments that are known to be the issues of philosophy. Philosophy, in general sense, is the effort of conceptualization and explanation in an interrogative manner. The efficient way of determining this effort that reveals itself in the discourses and actions in an integrative style goes through turning it into a philosophical text and express. Made up of such linguistic and logical structures as concept, question, problem, assertation, reason, criticism and argument, philosophical text is regarded as the texts based on the features of philosophical thought. Understanding these texts truly depends on the attainment and development of document analysis of philosophical texts. Based on such various analyses ways as phenomenological, deconstruction and hermeneutic, this skill is turned into behaviour with the explanation of the philosophical text critically. Some sampling studies are needed for this. In the current study, it is aimed to give a sample study regarding how the field skills for the philosophy and related fields courses within the Content of Türkiye Integrative Model for K12 Skills Framework could be put into service by the teacher. In this sense, it is believed that the activity sample form in a way to comprise the teaching-learning process of philosophical document analysis that is an integral skill of main skill of philosophical reasoning would be a guide for teachers, students, program developing experts and for the application of other skills.

Keywords: *K12, skill developing, philosophy and related fields skill, philosophical reasoning, document analysis, activity*

Giriş

21. yüzyıl eğitim öğretim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içinde yer alan felsefe grubu alan becerilerinin alan derslerinin öğretiminde önemli bir değişim ve ivme yaratacağı düşünülmektedir. Hazırlanan becerilerin kazandırılması noktasında eğitim çevrelerince ortaya konulan en önemli sorun bu becerilerin nasıl kazandırılacağıdır. Bu noktada Bakanlığın yürüttüğü kılavuz hazırlık sürecinde eğitim faaliyetleri aktörleri için bir yol haritası sunulması amaçlanmaktadır. Becerilerin davranışa dönüştürülmesi için öğretmenin rehber, öğrencinin aktif rol alacağı etkinlikler planlanmaktadır. Hazırlanan etkinlik sürecinde öğrencilerin Bütüncül Model kapsamında beceri, eğilim ve okuryazarlıkların işe koşulması, alan derslerinin öğretiminin ve ilgili becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, felsefe grubu alan

becerileri içinde yer alan ‘felsefi muhakeme’ alan becerisinin bütünleşik becerilerinden ‘felsefi metin inceleme’ye yönelik etkinlik planı ve süreci anlatılmaktadır.

Metin, bir alanda, o alanın yazı özelliklerini yansıtan, özgün ve kalıcılık değeri olan yazılara işaret etmektedir. Bu sebeple her yazı bir metin olarak değerlendirilmemektedir. Bir yazının metin özelliği taşıyabilmesi için, kendi alanının ölçütlerine uygun olmasının yanında alana özgün katkılar sunabilmesi de gerekir. Edebiyat, sanat ve felsefe bu metinlerin sağladığı katkılarla varlık kazanır ve gelişir. Felsefi metin, diğer metinlerden farklı nitelikler taşır. Örneğin edebî metinlerdeki gibi öykü anlatmaz, olayları, olguları tasvir etmez; daha çok kavramsal özlere yönelir, varlığın rasyonel, tutarlı ve sistematik açıklamasını yapmaya çalışır (Taşdelen, 2011). Ancak masal, öykü, roman ya da şiir metinleri felsefi olabileceği gibi bilgilendirici mahiyette olan ders kitapları, makale, köşe yazıları da felsefi metin olabilir. Çünkü bir metnin felsefi nitelikte olup olmadığı kullanılan dilden ziyade içeriğindeki kavramlar ve ele aldığı meselelerden anlaşılır. Dolayısıyla felsefi metnin dili, içeriğe gönderme yapmaya uygun şekilde özelleşmiş bir dildir. Önemli olan metinlerin felsefi bir yaklaşımı içerip içermediğidir. Bunun yanı sıra felsefi metnin en yetkin örnekleri otoritelerce oluşturulmuş felsefe tarihine kaynaklık eden filozofların metinleridir (Dombaycı, Bayraktar ve Doğru, 2020).

Felsefi metin tekil hadiseler veya olgular peşinde koşmayan, bütüncül açıklamaları hedefleyen metinlerdir. Felsefi metin içinde felsefi düşünme; önermelerle yargılarla kendini ortaya koyar, önermelerini temellendirmeye, gerekçelendirmeye çalışarak kuramsal bir dil kullanır (Taşdelen, 2011). Felsefi bir soruya cevap niteliği taşıyan felsefi metin; ister bilgilendirme/öğretme, ister ikna etme, isterse de yeni bir düşünce oluşturma amacıyla yazılmış olsun, sunulan argümanların metin içinde analiz ve sentezini yapabilmeyi gerektirir. Çünkü okur açısından bilgilenme-ikna sürecinin güvenilir şekilde gerçekleşmesi, yeni düşüncenin başarıyla tespit edilmesi ve bunlara bağlı okuma etkisinin artırılması, ancak argümanların analiz ve sentezinin titizlikle yapılabilmesiyle mümkündür (Dombaycı ve Doğru 2020).

Felsefenin, felsefe eğitiminin önemli bir parçasını felsefi metinler oluşturmaktadır. Felsefi düşüncenin tüm birikiminin bu metinlerde gizli olduğunu söylemek mümkündür (Taşdelen, 2014). Felsefe yapmak

isteyen herkes felsefe metinlerine yaslanmak zorundadır. Felsefe yapmak daha önce ya da bizimle birlikte aynı zamanda dile getirilmiş nesnel bir özelliğe bürünmüş metinlerle beslenir. Bu sebeple felsefi metinler, felsefe eğitiminin adeta laboratuvarıdırlar (İnam, 1978). Felsefe öğretimi ile temel olarak düşünce tarihindeki felsefi problemleri ve düşünceleri öğrencilerin anlayışlarına sunmak amaçlanmaktadır. Felsefi düşünme ve sorgulama becerisini kazanabilen öğrenci için geçmişten günümüze süren insan aklının peşine düştüğü sorular ve bu sorular karşısında felsefi değer kazanmış cevaplar ile karşılaşmak, öğrencilere düşünme ve sorgulama becerilerini kullanabilme fırsatı vermektedir. Öğrenciler, insanlığın karşı karşıya olduğu bazı evrensel, kadim soruları ve filozofların bu sorulara sunduğu cevapları felsefeyle tanımaktadırlar (Reinert, 1967). Öğrencilere bu olanağı yaratan ise felsefi metinler olmaktadır. Geleneksel felsefi problemleri, felsefi metinler vasıtası ile anlamak, filozofların görüşlerini değerlendirmek, rasyonel ve felsefi keşifler yapmak için metin inceleme yönteminin öğretim sürecinde kullanılması gerekmektedir. Felsefenin doğasına uygun olan bu yöntem ile filozofların felsefi düşüncelerinin öğrenciler için anlaşılır kılınması ve üzerine düşünce üretilebilmesi amaçlanmaktadır.

Felsefe dersinin içeriğini oluşturan felsefi görüşlerin metinler üzerinden incelenmesi, tartışılması, yeni soruların, yeni cevapların ortaya çıkması, felsefi görüşlerin anlaşılırlığını daha fazla mümkün kılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Soru ve cevaplar üzerine kurulu olan felsefi birikimin anlaşılır kılınmasının bir boyutunu felsefi problemler, diğer boyutunu ise bu problemler karşısında ortaya konulmuş felsefi düşünce ve argümanlar oluşturmaktadır. Öğrencinin felsefi problemi, ortaya çıkış koşulları içerisinde değerlendirebilmesi, kendi yaşamı ve gündem ile ilişkilendirebilmesi, ele aldığı problemi düşünce tarihinin bütünlüğü içerisinde değerlendirebilmesi, felsefi muhakemenin ilk sürecini oluşturmaktadır. Felsefi problemler karşısında sunulan düşünce ve argümanları düşünür ve dönem bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek ve yorumlamak bu becerinin diğer sürecini oluşturmaktadır. Felsefe öğretimi; düşünmeyi, soru sormayı, cevap aramayı, keşfettiklerini ifade edebilmeyi, hayal gücünü, yaratıcılığı aktif etmeyi gerektirmektedir. Bu süreç öğrencinin kendisine ve yaşama dair bir anlam arayışını içerir. Bu arayışı başlatacak ve bu arayışa yön verecek yöntemler bu süreci kolaylaştıracaktır. Bu noktada "metin okuma, inceleme"

dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilecek yöntemler arasında karşımıza çıkmaktadır.

Felsefi metin okumasında metni yapıcı unsurlarına ayırmak, metinde yer alan ve temel rol oynayan terim ya da kavramları belirlemek ve tanımlamak metnin anlaşılmasının temel hareket noktalarından birisidir. Ele alınan metni okuma birimlerine ayırmanın yanı sıra bütüncül ve birleştirici bir yaklaşımla, çözümlenen farklı unsurlar arasında ilişki kurulabilmesi önemlidir (Aktulum, 2009). Metin mantıksal değerlendirilişinde çıkarım mantığının anlaşılması metnin anlaşılması için gereklidir. Çünkü bu açıklama tartışma ve mantıksal ayrımın ne olduğunun öğrenilmesi demektir. Çıkarımın temelinde kavram vardır. Kavramlar arasında bir bağlantı kurularak yargıda bulunulur. Verilen yargılar hakkında bağlantı kurularak çıkarım yapılır (Öner, 2005). Kurulan bu bağlantılar metnin örüntüsünü oluşturur, bu mantıksal örüntüyü ortaya çıkarmak metnin analizinin önemli bir adımını oluşturur. Seçkin'e (2009) göre de bir metni iyi algılayabilmek kavramların çok iyi bilinmesi ile ilgilidir. Çünkü kavramlar anlamın sınırlarını çizerken aslında felsefenin de sınırlarını çizmektedir. Bu açıdan bakıldığında felsefi metinlerdeki temel algı sorunlarından biri ve en önemlisi kavramların anlaşılması üzerinedir.

Felsefe öğretimi öğrenciye düşünme ve sorgulama becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Düşünme; karşılaştırma yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetilerini içerirken (Akarsu, 2007) felsefi düşünme ise sistemli ve tutarlı bir düşünme sürecini içerir. Birey felsefi düşünme ile kendi düşüncelerini ve diğerlerinin düşüncelerini sorgulayabilme, olumlu olumsuz yargıları belirleyebilme, sunulan argümanları anlayabilme, başka düşünsel seçeneklere karşı esnek davranabilme tavrı kazanır. Bunun yanı sıra felsefi düşünme, aktif metin okuma becerilerini desteklediği gibi metin okuma ve anlama becerisini geliştirir ve felsefi düşünmeyi destekler. Felsefe öğrenmek, yalnızca filozofların düşüncelerini bilme meselesi değil filozof gibi düşünmeyi öğrenme meselesidir. Bu nedenle felsefi bir metin okurken öğrencinin metin yazarıyla metnin ana düşünceleri, temel kavramları ve problemleri bağlamında adeta bir diyaloğa girmesi ve eleştirel bir tavır takınması gerekir (Koç, 2020).

Felsefe öğretiminde okuma yapmanın önemi yalnızca bilginin yazılı kaynaktan öğrenilmesi değildir aynı zamanda öğrenci felsefi bir metni

okurken başka felsefi düşüncelerle de karşılaşır ve bu düşünceleri anlamak için de çabaladığı bir alan yaratılmış olur. Ancak bu noktada "felsefi bir metin nasıl okunmalı ve metni okurken nelere cevap verilmeli" sorusu sorulması gereken bir sorudur. Bu soruya Dombaycı ve Doğru (2018) felsefi bir metinde öne çıkan okumanın, çözümleyici okuma olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre çözümleyici okumanın temelinde analiz vardır, okuyucu dile çevrilmiş düşünceyi yeniden çevirir ve inşa eder. Bunun için metinleri çözümlemek, metinlerdeki anlam katmanlarını ayıklamak, metnin objektif gidişindeki bilgisel durakları ve gelişimleri tekrarlara, sallantılara, ayrılmalara gerekli dikkati göstererek yakalamak, bu amaçla yerinde sorular sormak, kararlar vermek ve varılan aşamaları titizce gözden geçirmek gerekir.

Felsefi metin incelemesinde makalelerden veya orijinal metinler üzerinden ilerlenebilmektedir (Levinsky, 1971). Bunun yanı sıra felsefi kavram ve problemlerin daha kolay anlaşılabileceği özet ya da derleme kitaplar da tercih edilebilir. Ancak tek bir yazarın birbiriyle yarışan farklı felsefi görüşlerin hakkını verebilmesi oldukça zordur (Cahn, 2018). Bu sebeple orijinal metinlerden de faydalanılması bir zorunluluktur. Ders sürecinde okunan, incelenen metinler üzerine ahlaki veya metafizik tartışmalar kurgulanabilir, böylelikle öğrencilerin merak ve anlam arayışlarını teşvik edilebilir (Munby, 1979). Bu motivasyonu sağlamak için öğrencilere metni okumaları ve metne anlam yükleyebilmeleri için zaman tanımak, gerekirse tekrar tekrar okutmak, ipuçları vererek odaklanmaları gereken yerleri işaret etmek uygun adımlar olacaktır.

Metnin anlaşılması, içerdiği kavram, problem ve argümanların kavranabilmesi için metin üzerine tartışabilmek önemli bir gerekliliktir. Öğrenciler metin üzerine düşüncelerini ifade edebilmeleri için teşvik edilmelidir. Metin okuma ve inceleme ve sonrasında yürütülen tartışma, öğrencilerin çelişki ve tutarsızlıkları görmelerini, muhakeme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Metinlerdeki karakterlerin yaşadığı kişisel sorunlar, duygular, etik ikilemler üzerine konuşmak, tartışmak öğrencilerin kişisel ve etik gelişimlerine de imkân tanır (Munby, 1979). Bu sebeple felsefi metin incelemesi, sıradan bir metin okuması değildir. Metin üzerine yürütülen tartışma, metin incelemenin son basamağını oluştururken felsefe öğretimi ile amaçlanan birçok becerinin de işe koşulmasını sağlamaktadır.

2018'de yayımlanan Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı'nda Felsefe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere

"İnsan, bilgi ve yaşanılan dünya ile ilgili sorular sormalarını, sorulara ilişkin düşünme ve akıl yürütmeye dayalı cevaplar arayarak oluşturdukları düşüncelerini sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edip, tutarlı, temellendirilmiş ve güncel hayatla ilişkilendirilmiş bir şekilde düşünmelerini sağlamak, felsefi düşünce dönemlerinin temel özellikleri, örnek filozoflar ve felsefi metinleri değerlendirmek ve felsefi bir bakış açısı kazanmaları için felsefi problemler başta olmak üzere araştırmaya, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, fikir üretmeye teşvik etmek" amacıyla onuncu sınıflar felsefe dersinin son ünitesi "felsefi okuma ve yazma" olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

felsefe öğretimi içinde hem felsefi metin okuma hem de yazma eğitimi verilerek söz konusu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023) tarafından hazırlanan raporda felsefi muhakeme becerisinin bütünleşik becerisi olarak yorumlama ile alana özgü bütünleşik becerilerden felsefi problemleri anlama, felsefi düşünce ve argümanları değerlendirme ve felsefi metin inceleme yer almaktadır. Ayrıca raporda felsefi metin incelemenin süreçleri; bir metindeki kavram/soru/problemleri tespit etmek, metindeki savunulan düşünce ve argümanları tespit etmek ve metni değerlendirmek olarak vurgulanmıştır. Söz konusu süreçlere ilişkin felsefi metin incelemenin göstergeleri ise felsefi bir metinde geçen felsefi kavramları tespit eder, felsefi bir metinde geçen soru ve problemleri tespit eder, felsefi bir metinde savunulan düşünce ve argümanları tespit eder ve felsefi bir metni dil, mantıksal geçerlilik ve tutarlılık bakımından değerlendirir olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda felsefi metin inceleme bütünleşik alan becerisine yönelik etkinlik örneği hazırlanmıştır.

Yöntem

Etik Kurul İzin Belgesi

Söz konusu çalışma bir derleme çalışması olduğundan Etik Kurul İzin Belgesi alınmamıştır.

Bulgular

Etkinlik Örneği

Aşağıda "Felsefi Metin İnceleme" bütünleşik alan becerisine yönelik A, B, C, D, E, F ve G bölümlerinden oluşan bir etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlik ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Etkinliğin Tanıtımı

İfade	Açıklama	
Etkinliğin İsmi	Metin Analizi	
Etkinliğin Amacı	Felsefi metin inceleme becerisiyle felsefi metni analiz edebilmek.	
Sosyal Bilimler Alan Becerisi	Bütünleşik Beceri	SBAB13.3
	Süreç Bileşeni	SBAB13.3.SB1 SBAB13.3.SB2 SBAB13.3.SB3
	Düzeyi (D3)	SBAB13.3.SB1.D3.1 SBAB13.3.SB1.D3.2 SBAB13.3.SB2.D3.1 SBAB13.3.SB3.D3.1
Etkinliğin Süresi	160 dk.	
Materyaller	Platon'un "Kriton" adlı eseri	

Etkinlik Bölümleri Hakkında Bilgilendirme

Etkinlik A, B, C, D, E, F ve G bölümlerinden oluşmaktadır ve felsefi metin inceleme bütünleşik becerisinin süreç bileşenleri ve düzeyleri temele alınarak yapılandırılmıştır. Yapılandırmada becerinin aşamalarına dikkat

edilmiş ve her bir bölümün diğer bölümleri desteklemesi gözetilmiştir. Etkinliğin A ve B bölümleri ilgili becerinin birinci bileşenini kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. İkinci bileşen için C bölümü, üçüncü bileşen için de D bölümü oluşturulmuştur.

Ele alınan becerinin süreç bileşenlerinde verilen sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimleri, etkinliğin ilgili süreç bileşenlerine denk gelen bölümlerinde baskın bir biçimde kendini gösterir. Ancak bu durum etkinliğin sınırlı olarak biçimlendirildiği anlamını taşımaz. Bu beceriler ve eğilimler açık ve örtük olarak etkinliğin her aşamasında vardır.

Becerinin geliştirilmesi ve üst düzey düşünmenin gerçekleştirilmesi için E ve F bölümleri de eklenmiştir. Etkinliğin süreç bileşenlerinin öğrenciler tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiğini değerlendirmek amacıyla G bölümü oluşturulmuştur. Böylece bu çalışmada hem süreç hem sonuç hem de ölçme ve değerlendirme mantığı uygulanmıştır.

Felsefi metin inceleme bütünleşik becerisinin davranışa dönüşebilmesinin yolu felsefi metnin anlamsal açıdan kavranılmasından geçer. Bunun için öncelikle öğrencilere etkinliğin A bölümünde Kriton diyaloğunun kavramları, yargıları, soruları ve sorunları dikkate alınarak en az iki defa okunması gerektiği uyarısı yapılmıştır. Öğrencilerin diyaloğa daha iyi odaklanmaları için etkinlikte doğru ve yanlış testi uygulanmış ve cevapların sınıfça değerlendirilmesi istenmiştir. Öğrenciler tarafından doğru yanlış testinde verilen yargıların diyalog ile uygunluğuna bakılması, onların doğruluklarının değerlendirilmesi ve bu yönde karar verilmesi, kararların etkili bir dil ile paylaşılması, paylaşılan görüşlerin tutarlılık ve güvenilirlik açısından denetlemesi öngörülmüştür. Böylece öğrencilerin diyaloğu anlama düzeylerinin artırılmasının yanı sıra onların eleştirel tavır alma eğilimleri de desteklenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin araştırmaya ve keşfetmeye istekli olmaları ve merak eğilimleriyle hareket etmeleri için testteki yargıların metnin akış sırasına göre verildiği bilgisi paylaşılmıştır.

Etkinliğin B bölümünde diyaloğun kavram, soru ve sorunların tespitinin yapılması hedeflenmiş ve bunun için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Soruların belli bir düzende yapılandırılmasıyla öğrencilerin sistematik olma eğilimlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Etkinliğin A ve B bölümlerinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz motivasyon becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için etkinlik öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmelerine ve gerekli düzeyde risk almalarına, esnek davranmalarına ve olumlu bakış açısı geliştirmelerine, geri bildirimleri önemsemelerine ve eleştirileri değerlendirmelerine fırsat verecek biçimde yapılandırılmıştır. Bununla öğrencilerin davranışlarını hedeflere uygun başlatmaları, yönetmeleri ve sürdürmeleri amaçlanmıştır.

Etkinliğin C bölümünde diyalogda yer alan düşünce ve argümanların tespit ettirilmesi hedeflenmiştir. Bölümde öğrencilerin birbiriyle ilişkili yargıları bulmaları, akıl yürütme ve türlerini açığa çıkarmaları, Sokrates ve Kriton'un temel argümanlarını ve gerekçelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenilmiştir. Böylece diyaloğun düşünce ve argümanlarının sistemli olarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bölümün üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapılandırılmasının öğrencilerin hedeflerine ulaşmada ara sıra başarısızlık yaşamalarına ve planlarında değişiklik yapmalarına neden olacağı öngörülmüştür. Bu durum onların motivasyonlarını göstermeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla argümanları tespit etmelerinde ve değerlendirmelerinde öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerden öz motivasyon becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

İlişkili yargıların, akıl yürütmelerin ve argümanların tespitinde ve değerlendirilmesinde öğrencilerin öncelikle eleştirel tavır ve sistematik olma eğilimleri ön plana çıkmaktadır çünkü cevaplarını oluşturmada belli bir düzen gözetmeleri için sistematik, argümanları açığa çıkarmada da eleştirel olmaları zorunludur. Ayrıca süreçte elde ettiği bilgileri peşinen veya emin olmadan doğru kabul etmesi mümkün değildir. Bu nedenle özellikle C bölümünde öğrencilerin şüphe duyma eğilimleri gözetilmiştir.

Etkinliğin D bölümünde diyaloğun dil, mantıksal geçerlilik ve tutarlılık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan öğrencilerden dil ve anlam hatalarının bulunması, paragraf bütünlüğü ve geçişlerin kontrolü, akıl ilkeleri ve argümanların geçerliliği hakkında analiz yapmaları istenmiştir. Bölüm sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz motivasyon ve esneklik becerilerini gözeterek yapılandırılmıştır. Diyaloğun dilsel ve mantıksal açıdan incelenmesi öz motivasyonun yanı sıra esneklik becerisini de gerektirir çünkü öğrencilerin hedeflerine yönelik planlamalarında revizyon yapması

ve eylemlerinde sebat göstermesi ancak öz motivasyonlarını geliştirmekle mümkündür. Esneklik becerisiyle de öğrencilerin karşılaştığı yeni durumları anlaması, olası gerçekleri ve bilgileri gözetmesi, tüm zorluklara alternatif çözümler üretmesi ve onlara uyum sağlaması gerçekleşir.

D bölümünde verilen ifadelere göre öğrencilerin diyaloğu inceleme, karar alıp kararlarını açıklama zorunluluğunun bulunması onların sistematik olması, analitik bakması, kararlılık göstermesi, sorumluluk alması ve odaklanması eğilimlerini destekleyecek biçimdedir. Bölümdeki ifadelerin belli bir düzende verilmesi öğrencilerin dilsel ve mantıksal denetlemeye sistematik yaklaşmasını sağlar. Tespitlerinde ve açıklamalarında akıl yürütmeye dayanmaları analitik bakmalarını gerektirir. Karşılaştıkları zorluklar ve olumsuzluklarda başarıyı isteme inançları kararlı olmalarıyla mümkündür. Kararlarının ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenmekte sorumluluk alması kaçınılmazdır. Tüm bunlarla beraber hedeflerine ulaşmada çaba göstermesi, zihinsel ve bedensel enerjisini üst düzeyde kullanmasına bağlıdır ve bu da ancak odaklanma eğilimini sergilemekle gerçekleşir.

Etkinliğin E ve F bölümleri öğrencilerin felsefi metin inceleme becerilerini desteklemek ve geliştirmek ve beraberinde onları üst düzey düşünmeye sevk etmek amacıyla yapılandırılmıştır. E bölümündeki sorular felsefi metni anlama, metindeki tartışmayı kapsam ve günümüz açısından değerlendirme üzerine sorulmuştur. F bölümünde ise Platon'a karşı yapılabilecek bazı eleştiriler verilerek öğrencilerin bunlar hakkında görüşleri istenmiş ve böylece onların derinlemesine düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Etkinliğin son bölümü olan G bölümünde ise öğrencilerin felsefi metin inceleme becerisinin süreç bileşenlerini ve ilgili düzeylerini kazanıp kazanmadığına, gösterip göstermediğine ve etkinlikte içerilen diğer tüm hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarının tespitinin yapılması hedeflenmiştir. Bunun için beceri davranış kontrol listesi oluşturulmuş ve öğretmen tarafından uygulanması istenmiştir.

A Bölümü

Yönerge: Aşağıdaki işlem basamaklarını öğrencilerin sırasıyla gerçekleştirilmelerini sağlayınız.

- Öğrencilerden Platon'un "Kriton" diyaloğunu en az iki defa okumalarını isteyiniz. Okumalarında diyaloğun kavramlarına, yargı bildiren ifadelerine, argümanlarına, sorularına ve sorunlarına dikkat etmeleri gerektiğini belirtiniz.
- Aşağıdaki "Tablo 2" de diyalog ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. İfadelerin diyaloğun akış sırasına göre verildiğini öğrencilere söyleyerek bu ifadelerin doğru ya da yanlış olma durumlarını işaretlemeleri ve cevaplarını sınıfta paylaşarak değerlendirmeleri gerektiğini belirtiniz.

Tablo 2

Diyalog Doğru-Yanlış İfadeler

İfadeler	Doğru	Yanlış
Sokrates, gardiyanın Kriton'a kapıyı açmasına şaşırır.		
Kriton, Sokrates'in zindanda huzur içinde bulunmasına hayret eder.		
Sokrates, idam cezası nedeniyle kaderine isyan eder.		
Kriton, Sokrates'in idamının yaklaştığını haber verir.		
Kriton, Sokrates'in hapishaneden kaçarak canını kurtarmasını ister.		
Kriton, parayı dostluğa tercih etmenin kötü olduğunu belirtir.		
Sokrates, Kriton ve diğer arkadaşlarının ısrarlarına rağmen alacağı cezadan kurtulmak istememiştir.		
Sokrates, çoğunluğun yargılarına akıllılara göre daha çok önem verir.		
Kriton, çoğunluğun düşüncesinin pratik anlamda önemsenmesi gerektiğini düşünür.		
Sokrates, çoğunluğun isteklerinin akılsal değil sadece rastlantı sonucu olduğunu belirtir.		
Kriton, Sokrates'in zindandan kaçmasına engel olan şeyin kendi ve diğer arkadaşlarına kötülük gelebileceği korkusu olduğunu ileri sürer.		
Kriton, Sokrates'i kurtarmak için kısıtlı imkâna sahip olduklarını söyler.		
Kriton, Sokrates'in yabancı ülkelerde iyi karşılanacağını belirtir.		

Kriton, Sokrates'in kaçmamayı tercih ettiğinde düşmanlarını sevindireceğini ve çocuklarını yüzüstü bırakacağını ileri sürer.
Kriton'a göre insan ya çocuk yapmamalı ya da yaptıysa onları beslemeli ve eğitmelidir.
Kriton, Sokrates'i kurtaramamaktan utanç duymaktadır.
Sokrates, aklının sesini dinlemeyi ilke edinir.
Sokrates, felaketler nedeniyle ilkelerinden vazgeçemeyeceğini belirtir.
Sokrates, insanların ileri sürdüğü bazı fikirlerin önemsenmesi bazılarına da aldırış edilmemesi gerektiği fikrinin doğruluğu üzerine Kriton'u düşünmeye davet eder.
Sokrates'e göre önemsenen, saygı duyulan fikirler kötüdür.
Sokrates'e göre bedenini eğitmeye çalışan biri, çoğunluğun dediğini değil beden eğitiminde usta olan idmancının dediğini önemser.
Sokrates, Kriton'un çoğunluğun fikirlerini önemsenmemesi gerektiği düşüncesini eleştirir.
Sokrates'e göre işin ehlinin görüşünü önemsemeyen kimse o işte her zaman zarar görür.
Sokrates iyi üzerine şekillenen bir yaşamayı ilke edinir ve bunun geçerli olup olmadığını Kriton ile tartışır.
Sokrates iyi, güzel ve haklılığın aynılığı üzerine Kriton ile uzlaşamaz.
Sokrates, Kriton ile Atinalıların rızası olmadan hapisten çıkmayı denemesinin doğruluğu üzerine odaklanır.
Sokrates, kendisinin Kriton ile kaçmasının haklı bir eylem olup olmadığı üzerine tartışır.
Sokrates, kendini kaçmak için ikna etmeye yönelik Kriton'un ileri sürdüğü fikirleri çoğunluğun düşüncesi olarak yorumlar.
Sokrates kaçarak haklı bir eylem mi yapacaklarını yoksa kaçmak nedeniyle haksızlığa mı uğrayacaklarını Kriton'a sorar. Ancak bunu hesaplarlarsa doğru eylemde bulunabilecekleri kanısındadır.
Sokrates, yanlış/eğri eylemin her durumda sahibine kötülük ve utanç verdiğini belirtir.
Sokrates bazen eğriliğe eğrilik ile yaklaşmamak gerektiğini söyler.

Sokrates, kötülüğe kötülük ile karşılık vermeyi doğru eylem olarak görmez.
Sokrates, tartışmanın doğru ilerlemesi için sık sık Kriton'a dönüt verir ve üzerinde uzlaştıkları yerleri onaylamasını ister.
Sokrates, yasalar ve devleti kişileştirerek görüşlerini açıklamaya çalışır.
Sokrates, yasaları çiğnemenin devleti yok etmeyi hedeflemekle bir olduğu görüşünden hareket eder.
Yasalara karşı gelmenin yanlışlığı üzerine tartışan Sokrates, Kriton'a erdemli birinin bunu yapmaması gerektiğini ima eder.
Sokrates'e göre insanın yurdu, anadan babadan daha değerli değildir.
Sokrates'e göre toplumun oluşturduğu yasaların buyruklarını yerine getirmek bilgeliğin gereğidir.
Sokrates'e göre Atina'da yaşamaya karar veren kişiler yasaların buyruğuna itaat etmezlerse üç defa suçlulardır.
Atina ile Atina vatandaşı olacağı üzerine sözleşme yaptığını belirten Sokrates, bu nedenle yasalara uyması gerektiğini söyler.
Atina'da yaşamayı sevdiğinden buradaki yasaları da kabul ettiğini ve bu nedenle yasaları kendi çıkarının üzerinde tutmanın doğru olduğunu belirtir.
Sokrates, eğer Atina'dan kaçarsa yasalar karşısında dostlarının bundan zarar göreceğini belirtir.
Sokrates, Atina dışında rahat ve huzurlu yaşayacağını ileri sürer.
Sokrates, yasaları iyi olan bir yere (Thebai ya da Megara) kaçarsan oradaki toplumun kendisini yasa bozucu olarak tanıyacağını ve kötü gözle bakacağını savunur.
Sokrates, Atina'ya göre düzenin daha bozuk olduğu (Tesalya) yere gittiğinde bu yaşlı hâliyle orada saygı görmeyeceğini ve bu nedenle zor duruma düşeceğini söyler.
Atina'da yaşamadığı sürece Sokrates, çocuklarının iyi yetiştirilmesine bir etkisi olamayacağını belirtir.
Sokrates, çocukları ve yaşamı için adaleti üstün tutması gerektiğini çünkü ancak bu şekilde öbür dünyaya (Hades ülkesine) gittiğinde orayı yönetenlere karşı kendini savunabileceğini ileri sürer.

Hades ülkesine gittiğinde Sokrates, yasalar tarafından değil de insanlar tarafından haksız yere mahkûm edildiğini söyleyebileceğini savunur ve böylece oradaki yöneticilerin kendisini iyi karşılayacağını belirtir.
Sokrates kaçmamayı tercih etmiştir.

B Bölümü

Yönerge: Aşağıda verilen soruları öğrencilerin yanıtlamalarını ve yanıtlarını arkadaşlarıyla değerlendirmelerini isteyiniz.

1. Diyalogda geçen felsefi kavramlar nelerdir? Bunları tanımlayınız.
2. Felsefenin hangi konusu veya kavramları diyaloğun odağında yer almaktadır?
3. Diyalogda doğrudan verilen sorular nelerdir? Bu sorulardan hangileri felsefi niteliktedir?
4. Açık veya örtük olarak hangi soruların cevabı metinde aranmaktadır?
5. Diyaloğun ana tartışma sorusu veya problemi nedir? Cümle olarak nasıl ifade edilebilir?

C Bölümü

Yönerge: Aşağıdaki işlem basamaklarını öğrencilerin sırasıyla gerçekleştirmesini sağlayınız.

- Öğrencilerden diyalogda birbiriyle ilişkili yargıları bulup işaretlemelerini isteyiniz.
- Öğrencilerin "Bu nedenle, dolayısıyla, bu yüzden, çünkü, o hâlde, benzer, gibi" vs. kelimeleri dikkate alarak diyalogda geçen akıl yürütme türlerine uygun cümleleri bulmalarını ve bunların öncül ve sonuçlarını göstermelerini sağlayınız.
- Öğrencilere "Sokrates ve Kriton'un ana argümanları ve bunların gerekçeleri nelerdir? Argümanların güçlü ve zayıf noktaları hakkında neler söylenebilir?" sorularını yöneltiniz ve cevaplarını yazılı olarak vermeleri gerektiğini belirtiniz.

D Bölümü

Yönerge: Aşağıda verilen "Tablo 3"ü öğrencilerin uygun biçimde doldurmalarını sağlayınız.

Tablo 3

Dil ve Mantık Denetleme

İfadeler	Evet/Hayır	Açıklama
Yazım hatası var.		
Anlam hatası var.		
Dili akıcı değil.		
Dili açık değil.		
Anlamda daralma var.		
Anlatım bozukluğu var.		
Paragraf bütünlüğü yok.		
Paragraflar arası geçişte sorun var.		
Öğretici dil kullanılmış.		
Eleştirel dil kullanılmış.		
Betimleyici dil kullanılmış.		
Öyküleyici dil kullanılmış.		
Metin tutarlı değil.		
Metin geçerli değil.		

Metinde ikilem var.
Özdeşlik ilkesine aykırı durum var.
Çelişmezlik ilkesine aykırı durum var.
Üçüncü hâlin imkânsızlığı ilkesine aykırı durum var.
Yeter-sebep ilkesine aykırı durum var.
Safsata var.

E Bölümü

Yönerge: Aşağıda verilen soruları öğrencilerin yanıtlamasını isteyiniz.

1. Diyalog felsefenin varlık, bilgi ve değer alanlarından hangisiyle ilişkilidir? Görüşünüzü gerekçelendiriniz.
2. Yürütülen tartışma, ele alınan sorunu açıklamada yeterli midir? Açıklayınız.
3. Tartışma yeni bir bakış açısı sunmakta mıdır? Bu bakış açısının günümüz açısından önemi ve değeri neler olabilir? Açıklayınız.
4. Tartışmanın temel problemi düşünüldüğünde bu soruna yönelik söylenebilecek ifadelerde eksik bıraktıkları var mıdır? Açıklayınız.

F Bölümü

Yönerge: Aşağıdaki "Tablo 4"te Platon'a yöneltilebilecek bazı eleştiriler verilmiştir. Öğrencilerin seçtikleri eleştirilere yönelik görüşlerini yazılı olarak açıklamalarını sağlayınız.

Tablo 4

Platon'a Yapılabilecek Bazı Eleştiriler

No.	Eleştiriler
1	Yasalar her durumda adaleti sağlamada yeterli değildir.
2	Çoğunluğun kararına uygun yasalar, ahlaki normlara uygun olacak biçimde yapılmak zorunda değildir.
3	Yasalar insan eliyle yapıldığından insanlardan ayrı bir varlık olarak sunulması çelişkidir.
4	Sokrates, aklının sesini dinlemeyi ilke edinmesiyle nesnellikten ziyade öznel bir yaklaşım sergilemiştir.
5	Yasalarla ilahi gücün yasalarının eş görülmesi ve bu nedenle onlara uyulmasının erdemin bir gereği olduğu görüşü, yasaların insan eliyle yapıldığı düşünüldüğünde bir yanılgıdır.
6	Yasalar konusunda uzman olan yargıçların doğru karar vereceği noktasında iyimser davranılmıştır.
7	Sokrates, akılsal olmaktan daha çok irrasyonel olarak karakterize edilmiştir. Bu da genel olarak Sokrates ile özdeşleşmemektedir.
8	Yasaların mutlak doğru olarak kabul edilip onların etik sonuçlarının tartışmaya yansıtılmaması bir eksikliktir.
9	Vatandaşlığın doğumdan itibaren başladığı yönünde bir algı yaratılmasıyla toplumsal sözleşme yapıldığı yargıları arasında tutarsızlık vardır.
10	Devlet ile birey arasında yasalar yoluyla karşılıklı bir yükümlülük koyulması birey devlet ilişkisinin sağlıklı kurulabilmesi açısından doğru değildir.
11	Yasaların zamanla değişebileceği yönünde açıklık bırakılmayarak gerçekten uzaklaşılmıştır.
12	Kriton'u sadece Sokrates'i onaylayan biri olarak göstermesi, eleştirel bakış açısından uzaklaşılmasına neden olmuştur.
13	Vatandaşa pasif bir itaatin öngörülmesi onun demokrasi için aktif katılımını kısıtlamıştır.

G Bölümü

Yönerge: Aşağıda "Tablo 5"te etkinlik sürecinde öğrencilerden beklenen beceri davranışlarıyla ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerden öğrenciler için uygun olanlarını işaretleyerek onların hedeflenen becerileri kazanıp kazanmadığını değerlendiriniz.

Tablo 5

Beceri Davranış Kontrol Listesi

Beceri Davranış İfadesi	Öğrenci Ad Soyadı
Metni kavramlarına, yargılarına, argümanlarına, sorularına veya sorunlarına dikkat ederek okur.	
Metinde verilen yargıların doğru veya yanlış olma durumlarını belirler.	
Yanıtlarını arkadaşlarının yanıtlarıyla karşılaştırır.	
Bir metnin felsefi kavramlarını bulur.	
Felsefi soruları diğer sorulardan ayırır.	
Bir metnin ana sorusunu kendi cümleleriyle ifade eder.	
Metinde geçen ilişkili yargıları bulur.	
Metinde akıl yürütme türlerine örnek olacak cümleleri bulur.	
Metinde geçen akıl yürütmelerin öncül ve sonuçlarını gösterir.	
Metinde geçen ana argümanı bulur ve onun gerekçelerini gösterir.	
Bir metni dil bilgisi ve yazım kuralları açısından değerlendirir.	
Bir metnin tutarlı olup olmadığına karar verir.	
Bir metnin geçerli olup olmadığına karar verir.	
Bir metni akıl ilkeleri açısından inceler.	
Bir metni ikilemler açısından inceler.	
Argüman ve safsatayı birbirinden ayırır.	
Bir metnin ilgili olduğu felsefi alanı belirler.	
Felsefi bir tartışmayı boyutu ve kapsamı açısından değerlendirir.	
Tartışmaların yeni bir bakış sunup sunmadığını belirler.	
Felsefi tartışmaların günümüz açısından önemini değerlendirir.	
Felsefi bir metne yönelik yapılan eleştirileri değerlendirir.	
Felsefi bir metne sistematik olarak yaklaşır.	
Felsefi bir tartışmaya yönelik merak duyar.	

Görüş ve argümanalar karşısında eleştirel tavır geliştirir.
Görüş ve argümanlara karşı yöntemsel olarak şüphe duyar.
Zor durumlara karşı alternatif çözümler bulabilmesi ve yeni durumlara uyum sağlayabilmesi açısından esneklik gösterir.
Davranışlarını hedeflerine göre başlatmada, yönetmede ve sürdürmede öz motivasyon sahibidir.
Karşılaştığı zorluğu aşmada kararlılık gösterir.
Görevini doğru ve zamanında yapmada ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenmede sorumluluk gösterir.
Zihinsel olarak yöneldiği şeye odaklanır.
Olgusal ve akılsal kanıtlar kullanarak bir sorunu analiz eder.

Sonuç

Felsefe öğretiminin temel amaçlarından biri felsefi kavram, problem ve düşüncelerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaktır. Felsefe grubu alan becerilerinden felsefi muhakeme becerisinde karşılık bulan bu amacın gerçekleşmesinin önemli bir yolu felsefi metin okuma ve incelemedir. Felsefi düşüncelerin deyim yerinde ise içine dalma imkânı yaratan bu yöntemde öğrencilerin hem filozoflarla hem de onları var eden felsefi soru ve cevaplar ile tanışması sağlanır. Öğrenci filozofların düşünce yolculuklarına bu şekilde tanıklık etmiş, hangi felsefi soru ya da düşüncenin nasıl ortaya çıktığını, nasıl olgunlaştığını yerinde görmüş olur.

Felsefe öğretimindeki felsefi metin inceleme yönteminin kullanılabilmesi için öğretmene rehberlik edecek yol haritalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada hazırlanan ‘felsefi metin inceleme etkinlik örneği’ bir yol haritasına örnek teşkil edecek adımları içermektedir. Felsefi metnin anlaşılabilmesi tekrar tekrar okumayı gerektirebilir. Bu okumayı daha işlevsel hâle getirmenin yolu sorularla metne yönelmektir. Metindeki olay, olgu ve kavram örgüsünü açığa çıkaran bu adımın ardından öğrenciden felsefi kavram, problem ve argüman tespiti beklenir. Bu noktada yönerge ve soru formlarındaki öğrencinin odaklanması gereken noktalara yönelik ipuçları süreci kolaylaştırır. Felsefi metnin dil ve mantık kuralları açısından denetlenmesi felsefi metin incelemenin önemli bir aşamasını oluşturur ve bütüncül bir değerlendirmeyi sağlar.

Felsefi metin inceleme becerisi tartışma, sorgulama, yorumlama, çözümleme, felsefi argümantasyon gibi bütünleşik becerileri destekleyecek ve bu becerilerin işe koşulmasını sağlayacak temel becerilerdendir. Ayrıca bu beceri, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde birden fazla beceriyi içerisinde barındırması sebebi ile üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin oluşmasına katkı sağlayacak niteliktedir. Felsefe öğretiminin başlıca amaçlarına hizmet eden metin inceleme sınıf ortamında öğretmenler tarafından daha yaygın kullanımı istenilen başarıyı elde etmeye büyük olanak yaratacaktır. Bunun için de benzer etkinlikleri öğretim sürecine dâhil edecek program ve materyallere ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

Akarsu, B. (2007). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılâp.

Aktulum, K. (2009). Felsefi metin okuma ve yazma yöntemleri ders notları. *Art-e Sanat Dergisi, 2*(3), 1-21.

Cahn, S. M. (2018). *Teaching philosophy a guide*. Routledge.

Dombaycı, M. A., ve Doğru, S. G. (2018). Felsefi eylem olarak yazma ve konuşma ilişkisi. *Dört Öge, 13*, 43-58.

Dombaycı, M. A., Bayraktar, O., ve Doğru, S. G. (2020). *Felsefi okuma ve yazma.* Çizgi Kitabevi.

İnam, A. (1978). Türkiye'de felsefe eğitimi, *Yeni Dergi*, *11*(124), 28-32.

Koç, E. (2020). Felsefe öğretimine giriş. Manav F. (Edt.), *Ana hatlarıyla ortaöğretimde felsefe grubu öğretimi* (s. 125-135). Pegem Akademi.

MEB (2018). *Felsefe dersi öğretim programı,* MEB Yayını.

MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli.* MEB Yayını.

Munby H. (1979). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism, *Curriculum Inquiry, 9* (3), pp 229-249

Öner, N. (2005). *Bilginin serüveni.* Vadi.

Reinert, H. (1967). Teaching philosophy in high school, educational. *Theory Volume 17* (3), 236-240.

Seçkin, S. (2009). *Felsefi metinlerin çeviri eleştirisindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.

Taşdelen, V. (2011). Felsefi metin-edebi metin. *Beyaz Gemi,* 25, 13-16.

Taşdelen, V. (2014). *Felsefenin gülümseyen yüzü çocuklarla felsefe.* Türk Dili: http://tdk.org.tr.

Bir Derleme: Okul Örgütlerinde Güçlenme Temelli Okul Sosyal Hizmeti

DERLEME MAKALESİ

İkbal İÇER

[1]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, ikbal.icer@gmail.com, 0009-0004-5755-2049

Gönderilme Tarihi: 29.03.2023 Kabul Tarihi: 13.05.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1273247

Atıf: "İçer, İ. (2024). Bir derleme: Okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti. *Millî Eğitim*, *(53)*244, 2197-2222. DOI: 10.37669/milliegitim.1273247"

Öz

Okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamaları, okul örgütlerinde güç türleri, güç uygulamaları, güç dinamikleri, güç oyunları ve bununla mücadele biçimlerini içeren baskıyı kavramayı ve analiz etmeyi, güç ve baskıya odaklı güçlenme sürecini deneyimlemeyi içerir. İlgili alan yazınında güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamalarında güç ilişkilerinin analizinin nasıl yapılacağına yönelik tartışmalara pek az yer verildiği, daha çok gücün sadece kavramsal boyutlarının ele alındığı gözlemlenmiştir. Okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti konulu bu makalede okul sosyal hizmeti uygulamalarında güçlenme yaklaşımının nasıl ele alındığı derlenmeye çalışılmıştır. Örgütsel bir güç olan okul ortamlarında güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulaması, çeşitli baskılar nedeniyle güçsüzleştirilen öğrenci, veli, öğretmen, okul idaresinin deneyimlerini çok boyutlu değerlendirebilmeyi, sahip olduğu sorunların kaynağını baskı deneyimlerinde aramayı amaçlar. Bu amaç, olumlu okul iklimi oluşturmada kendi sözlerini söyleyebilen ve kendi yaşamları üzerindeki kontrolü ele aldıkları yaşam politikalarıyla birlikte yeni bir okul politikası inşasında kritiktir. Bu çalışma ile güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamalarının üzerinde durularak somut adımlar atılması gereği dillendirilerek güçlenme temelinde okul örgütlerinin okul sosyal hizmeti uygulamaları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *güçlenme, okul örgütleri, okul sosyal hizmeti*

A Review: Empowerment-Based School Social Work in School Organizations

Abstract

Empowerment-based school social work practices in school organizations include understanding and analyzing oppression, including power types, power practices, power dynamics, power games and forms of struggle with it, and experiencing the empowerment process focused on power and oppression. In the related literature, it has been observed that there is little room for discussions on how to analyze power relations in empowermentbased school social work practices, and only the conceptual dimensions of power are discussed. In this article on empowerment-based school social work in school organizations, it has been tried to compile how the empowerment approach is handled in school social work practices. Empowerment-based school social work practice in school environments, which is an organizational power, aims to evaluate the experiences of students, parents, teachers and school administrators, who are weakened due to various kinds of oppression and to search for the source of their problems in the experiences of oppression. This goal is critical in building a new school policy, with life policies that can have their say in creating a positive school climate and take control over their own lives. With this study, it is aimed to examine school organizations based on empowerment in the context of school social work practices by emphasizing empowerment-based school social work practices and expressing the need to take concrete steps.

Keywords: *empowerment, school organizations, school social work*

Giriş

Sosyal hizmet; sosyal değişimi ve gelişimi, sosyal uyumu, insanların özgürleştirilmesini ve güçlendirilmesini destekleyen uygulama temelli bir meslek ve akademik disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, kolektif sorumluluk ile farklılıklara saygı ilkeleri sosyal hizmetin merkezindedir. Sosyal hizmet kuramları, sosyal bilimler, beşerî bilimler ve yerele özgü bilgi temeli ile desteklenen sosyal hizmet, yaşama dair zorluklara işaret eder ve iyilik hâllerini artırarak insanları ve yapıları birleştirir (IFSW, 2014). Sosyal hizmetin IFSW (2014) tanımında geçen "…insanların özgürleştirilmesini ve güçlendirilmesini destekleyen uygulama temelli bir meslek ve akademik disiplindir." ifadesinde kullanılan "güçlendirilme" kavramı bu çalışmada, sosyal hizmet disiplininin kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesini ve kendi sözünü söyleyebilen ve kaderini tayin edebilen birey olarak var olan güçlerini, kendine özgü uygulama pratikleriyle açığa çıkararak bireyin güçlenmesi hedefiyle ele alınacaktır. Bu noktada bireyin, dışarıdan bir güç aktarımı olan güçlendirilmeden ziyade; insan olmasıyla birlikte kendinde var olan gücü üzerinden güçlenme sürecini deneyimlemesi bu çalışmanın okul örgütleri basamağında incelenecektir.

Güçlenme sürecinde unutulmaması gereken, bireylerin başkaları tarafından güçlendirilemeyeceği; ancak kendilerinin güçlenebilir hâle gelmelerinin sağlanabileceğidir (Bounds ve Hepburn, 1996).

Çocuğun sosyalleşmesinde aileden sonra önemli bir yere sahip olan okullar, çocukların sağlıklı olarak büyüme ve gelişmesine katkı sağlayan ortamlardır. Bu özelliğinden dolayı okullar toplumsal değişimin yansımalarının gözlendiği yerlerdir. Okul ortamları, Lee'nin (2001) güçlenme temelli sevgi dolu toplumun (beloved community) inşasında kritik bir alan olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirme, içinde barındırdığı öğrenci, veli, öğretmen ve idareci toplulukları ile ilişkilidir. Lee'nin yaklaşımı, güçlenme sürecini baskıyı anlamayı ve analiz etmeyi içerir. Aynı zamanda, güç ve baskıya odaklanarak bu süreci deneyimlemeyi amaçlar. Bu konuda yapılan çalışmalarda, gücün yalnızca kavramsal boyutlarıyla tartışıldığı ve güç ilişkilerine yeterince odaklanılmadığı görülmektedir (Cankurtaran, Akoğlu ve Sakarya, 2020). Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür (Balcı, 2016). Okul örgütü üyeleri öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin koalisyonu olup birbirlerine uzlaşma, uyma ve birbirlerini kontrol koşulları ile amaçlanan eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşu (Bursalıoğlu, 2008) ile sosyal hizmet mesleği ve akademik disiplininin hizmet kullanıcısıdır. Okul örgütlerinde olumlu okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken sosyal uyumlarını destekler ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları azaltır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar (Öz, 2024). Bu nedenle okul iklimi, bütünleştirme uygulamalarının başarılı olması için önemlidir.

Özellikle okul örgütü içindeki güç eşitsizlikleri, okul ikliminin değişimine etki eden önemli bir faktördür. Bu eşitsizlikler öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında farklı düzeylerde otorite ve baskıya yol açabilir. Örneğin yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha fazla yetkiye sahip olması veya bazı öğretmenlerin daha fazla söz hakkına sahip olması gibi durumlar okul iklimini etkileyebilir. Bu güç dinamikleri çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu sorunlar arasında iletişim eksikliği, motivasyon düşüklüğü, iş birliği zorlukları ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde gerilimler yer alabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler, okul iklimini olumlu yönde etkilemek için güç eşitsizliklerini fark etmeli ve bu

konuda adil ve destekleyici bir yaklaşım benimsemelidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini dikkate alarak okul iklimini daha sağlıklı ve destekleyici bir hâle getirmek mümkündür. Böylece okul örgütünde olumlu bir iklim oluşturulabilir ve bütünleştirme uygulamalarının başarısı artırılabilir. Bu öngörülerle birlikte güçlenme; baskı altında ezilen ve kendi benliklerine yabancılaşarak ötekileştirilen birey ve grupların gücünü kişisel, kişilerarası ve politik düzeyde artırmayı hedeflemektedir (Cankurtaran, Akoğlu ve Sakarya, 2020). Bütün tanımların sonunda denilebilir ki sosyal hizmetin ana odaklarından sosyal adalet; bulunduğu yerden başlama ve katılım kavramlarıyla beslenen güçlenme, bireylerin yaşadıkları güçsüzlük duygusunun bertaraf edilerek içlerindeki gücün ortaya çıkarılmasını, onların eleştirel bir düşünceyle sorunlara yaklaşmalarını ve bunun sonucu olarak kendi haklarını savunma durumuna ulaşmalarını amaçlayan ve bu amaçta kendi kaderini tayin hakkını temel alan bir yaklaşımdır. Örgütsel bir güç olan okul ortamlarında güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulaması, çeşitli baskılar nedeniyle güçsüzleşen öğrenci, veli, öğretmen, okul idaresinin deneyimlerini çok boyutlu değerlendirebilmeyi, sahip olduğu sorunların kaynağını baskı deneyimlerinde aramayı amaçlar. Bu amaç; olumlu okul iklimi oluşturmada kendi sözlerini söyleyebilen ve kendi yaşamları üzerindeki kontrolü ele aldıkları yaşam politikalarıyla birlikte yeni bir okul politikası inşasında kritik öneme sahiptir. Sosyal hizmetin IFSW (2014) tanımında, açıkça mesleğin temel görevlerinin sosyal değişimi, sosyal gelişimi, sosyal uyumu ve insanların güçlenmesini ve özgürleşmesini teşvik etmek olduğu belirtilmektedir. Sosyal hizmetin kapsayıcı ilkeleri, insanın doğuştan gelen değerine ve onuruna saygı, zarar vermeme, çeşitliliğe saygı ve insan haklarını ve sosyal adaleti destekleme olduğu vurgulanmıştır (Demirel, 2023). İnsan haklarını ve sosyal adaleti savunmak ve desteklemek sosyal hizmet için motivasyon ve gerekçedir. Sosyal hizmet mesleği insan haklarının kolektif sorumlulukla birlikte var olması gerektiğini kabul eder. Kolektif sorumluluk fikri, bireysel insan haklarının ancak insanların birbirleri ve çevre için sorumluluk almaları durumunda günlük olarak gerçekleştirilebileceği gerçeğini ve topluluklar içinde karşılıklı ilişkiler yaratmanın önemini vurgular. Bu nedenle sosyal hizmetin ana odak noktası, her düzeydeki insan haklarını savunmak ve insanların birbirlerinin iyiliği için sorumluluk aldıkları, insanlar arasında ve insanlar ile çevre arasındaki karşılıklı bağlılığı fark edip saygı

duydukları bir topluluk tahayyülüne hizmet etmektir. Bu ana odak noktasından ilerleyerek denilebilir ki okul örgütlerindeki her bir bireyin de güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamaları ile mesleğin bilgi, beceri, etik ilke ve değerleriyle kendi gücüyle potansiyelini gerçekleştirerek baskı ve otoriteden bağımsız kendi yaşam politikalarında kendi sözlerini söyleyebilen bir birey olarak toplumsal dönüşüme katkı sağlayacağı açıktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak kurgulanmış olan kavramsal derleme türünde bir çalışmadır. Kavramsal derleme, bir konu hakkında mevcut olan literatürü gözden geçirerek o konudaki bilimsel kanıtın güncel durumunu anlatan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, özellikle belirli bir konu hakkında genel bir bakış sunmak, farklı boyutlarıyla ilgili ilerlemeleri incelemek ve konuyu geniş bir yelpaze içerisinde değerlendirmek amacıyla kullanılır (Erol, 2022). Bu çalışma ile güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamalarının okul örgütlerinde yer bulması gereğine ilişkin mevcut literatürü kapsamlı bir şekilde gözden geçiren, konu alanı ile ilgili temel kavramların ele alındığı, mevcut bilgilerin eleştirel bir gözle değerlendirildiği kavramsal bir derleme sunulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ulusal ve uluslararası alan yazının da göz önünde bulundurularak okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulaması kavramsal olarak tartışılarak okuyucuya konu ile ilgili genel bir bakış açısı sunulmaktadır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma alan yazını incelemesi ve kavramsal derleme temelli olarak yapılandırıldığından dolayı etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Okul Örgütlerinde Gücün Analizi

Güç, toplumsal ilişkilerin temel bir dinamiğidir ve birçok kurum ve organizasyonun içinde etkili bir şekilde çalışmasını sağlar. Eğitim yönetimi ve sosyal hizmet uygulamaları, güç dinamiklerinin hayati bir rol oynadığı iki alan olarak öne çıkar. Çalışmanın bu bölümü, gücün analizinin neden önemli olduğunu ve eğitim yönetimi ile sosyal hizmet uygulamalarında nasıl gerçekleştirilebileceğini açıklamaktadır.

Gücün analizi, eğitim yönetimi ve sosyal hizmette büyük bir öneme sahiptir. Güç analizi, kurum içi karar alma süreçlerinin şeffaflığını artırır. Kimin ne kadar güce sahip olduğunu anlamak, kararların nasıl alındığını

anlama konusunda kritik bir adımdır. Bu, eşitlik ve adaletin sağlanmasına katkı sağlar. Bu analiz, olası çatışma noktalarını belirlemeye yardımcı olur. Eğitim yönetimi ve sosyal hizmet uygulamaları sırasında ortaya çıkabilecek çatışmaların önceden tespit edilmesi, daha etkili çözümlerin bulunmasına katkı sunar. Özellikle sosyal hizmet alanında güç analizi toplumsal adaleti sağlamaya yardımcı olur. Güç dengesizliklerini tanımlamak, dezavantajlı gruplara daha fazla destek ve kaynak tahsisi sağlar.

Eğitim yönetimi alanında gücün analizi yapmak için okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını belirlemek bu pozisyonun sahip olduğu gücü anlamamıza yardımcı olur. Okul örgütlerindeki güç dinamikleri genellikle karar alma süreçleri ve yönetim hiyerarşisi üzerinde etkili olmaktadır. Otorite, bu hiyerarşik düzenin temelini oluşturarak liderlik rollerini belirler. Otoritenin doğru bir şekilde tanımlanması okul yöneticilerine ve diğer paydaşlara daha etkili bir liderlik ve yönetim yapısı sağlar. Öğretmenler ve diğer personel arasındaki ilişkileri ve karar alma süreçlerini incelemek güç dinamiklerini ortaya koymamıza olanak tanır. Bütçe tahsisi ve kaynak yönetimi kararlarının nasıl alındığını anlamak gücün dağılımını değerlendirmek için önemlidir.

Sosyal hizmet uygulamalarında gücün analizi için hizmet alanların (örneğin okul yöneticileri, çocuklar veya aileler, öğretmenler) güç dengesizliklerini tanımlamak ihtiyaçlara uygun destek sağlama konusunda kritiktir. Kurumsal güç ilişkilerini anlamak karar alma süreçlerini ve uygulamaları kolaylaştırır. Güç analizi toplumsal adalet ilkesine dayalı uygulama stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Güç, eğitim yönetimi ve sosyal hizmet uygulamalarının temel bir bileşenidir ve etkili bir şekilde yönetilmesi, daha adil ve etkili hizmetlerin sunulmasına olanak tanır. Gücün analizi, bu iki alanda daha iyi sonuçlar elde etmek için gerekli bir araçtır ve toplumsal değişimi teşvik eder.

Güç dinamiklerini anlamak daha adil ve etkili bir toplum oluşturmak için önemli bir adımdır. Okul örgütlerinde eğitim yönetimi perspektifinden gücün analizi, genellikle yöneticilerin ve öğretmenlerin rol ve yetki dağılımını incelemeyi içerir. Okul yöneticileri, okulun yönetiminde önemli bir güce sahiptirler. Bu güç; okulun vizyonunu belirleme, bütçe yönetimi, personel atama ve disiplin kararları gibi konuları içerir. Öğretmenler ise sınıf içi eğitimdeki güçleriyle bilinirler. Eğitim içeriğini ve öğrenme ortamını şekillendirmede

önemli bir rol oynarlar. Eğitim yönetimi açısından güç dengesi, okulun etkinliği ve başarısı üzerinde derin etkilere sahiptir. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç ilişkileri dikkatle incelenmelidir.

Sosyal hizmet perspektifinden okul örgütlerindeki güç analizi, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanır ve okulun toplumsal etkisini değerlendirir. Sosyal hizmet uzmanları öğrencilere destek sağlama ve zorluklarla başa çıkma konusunda önemli bir rol oynarlar. Bu, öğrencilerin ve ailelerinin güçsüzlüklerini ele almayı gerektirir. Aynı zamanda sosyal hizmet perspektifi, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki güç ilişkilerini de inceler ve bu ilişkilerin öğrenci refahına etkilerini değerlendirir. Sosyal hizmet uzmanları güç dengesizliklerini azaltmaya ve öğrencilerin en iyi çıkarlarını korumaya çalışırlar. Bu nedenle okul örgütlerindeki güç dinamikleri sosyal hizmet perspektifiyle analiz edildiğinde öğrenci refahının artırılması ve toplumsal adaletin sağlanması amaçlanır.

Bütün sosyal örgütler üyelerini kontrol eder fakat bu özellikle formel örgütler için önemli bir problemdir ve örgütsel kontrolün temeli güç ilişkilerine dayanmaktadır. Gücün en bilinen tanımı, kendi istediklerini diğerlerine yaptırabilme yeteneğidir ve bu yetenek Weber'e (1947) göre güç, kişinin sosyal ortamda bulunduğu konuma bağlı olarak dirençlere rağmen istediklerini yaptırabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Daha genel ve kapsayıcı bir kavram olarak güç, bütün yönleriyle hem zorlayıcı özelliği hem de tehdit edici olmayan ikna ve öneri yöntemlerine dayanan kontrolü de kapsamaktadır. Okul örgütlerinde okul yönetiminin (idare ve öğretmen) görevi, okuldaki insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Wayne ve Cecile, 2020). Örgütler, amaçları ve hedefleri ile uyumlu davranışları gerçekleştirebilmek için bu amaçları gerçekleştirebilecek çalışanları belirleyen yapıyı oluşturan yöneten ve onları gözetim altında tutan meşru otoriteler tarafından oluşturulur ve kontrol edilir. Bu resmî otoriteler konuma bağlı olan resmî gücü kontrol etmelerine karşı örgüt içerisinde güç mücadelesi veren birçok rakipten sadece birini oluşturur (Karadağ, 2020). Politik, ekonomik, sosyal ve duygusal olarak farklı alanlarda kendisini gösterebilen güç unsurları, okul örgütleri sisteminde örgütün parçaları arasında da birbirine karşılıklı etkiler oluşturur. Okul örgütünün içinde her bir üyenin birey olarak değerlendirilmesi ve her bireyin güçlü olması olumlu okul iklimi için elzemdir.

French (1968), kişiler arası güç türleri üzerine yoğunlaşan ve güç konusunda çalışma yapan ilk öncü düşünürdür. Çalışmasında beş güç türü tanımlamıştır ve bunlar ödül, zorlayıcı, yasal, karizmatik ve uzmanlık güç türleridir. Kişiler arası güç türlerine ilişkin bu sınıflandırma örgütsel düzeyde de anlamlı kabul edilmekte ve kullanılmaktadır (Karadağ, 2020). Okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamalarında güç dinamiklerinin analizi planlanan değişim için kolaylaştırıcı bir yöntem olarak değerlendirilmelidir. Okul örgütlerindeki güç dinamikleri, otorite, baskı ve kontrol kavramlarının sıkça ele alındığı karmaşık bir alanı kapsar. Eğitim yönetimi ve sosyal hizmet perspektiflerinden bakıldığında okul örgütlerindeki güç türleri ve bu gücün nasıl kullanıldığı otorite, baskı ve kontrolün altında yatan temel unsurları yansıtır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum, farklı düzeylerde güce sahiptir ve bu güçler karar alma süreçlerini, eğitim içeriğini ve öğrenci refahını etkiler. Çalışmanın buradan sonraki seyri okul örgütlerindeki güç dinamiklerini otoritenin tanımı, baskı mekanizmaları ve kontrolün etkisi bağlamında analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz, okul topluluğunun daha adil ve verimli bir şekilde işlemesine katkıda bulunmak amacıyla otorite, baskı ve kontrol kavramlarının okul yönetimi ve sosyal hizmet pratikleri ile nasıl ilişkilendirilebileceğini inceleyecektir.

Bir okul örgütünde görevleri gereği yönetici (okul müdürü ve müdür yardımcısı), yürütücü (öğretmen-müdür yardımcısı) ve çevresi ile hedef kitle (öğrenci-veli) pozisyonlarında güç türleri ile okul hayatında öğrenci, öğretmen, veli ve ast-üst ilişkileri mevcuttur. Alan yazınında örgüt kapsamında güç konusunu analiz ederken farklı bir bakış açısı olan Mintzberg'e (1983) göre örgüt içerisinde güç ya bir kaynaktan ya teknik bir beceriden ya da bilgiden kaynaklanmaktadır. Her durumda örgüt içerisinde etkinlikte bulunabilmek için kaynak, beceri ve bilgi önemli güç türleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şu demektir: Örgütün ihtiyaç duyduğu şeyler sınırlı sayıda insan tarafından karşılanabilmelidir. Örneğin öğretmenlere kadro sağlama konusunda birinci derecede sorumlu olan okul müdürü kaynak gücüne sahiptir. Aynı şekilde okulda öğretim programının yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin sorumlu olması ya da problemli davranış sergileyen öğrenci, öğretmen ve velilerle etkili bir şekilde ilgilenebilmek için kişiler arası iletişim becerisine sahip olan müdür yardımcısı ya da okul sosyal hizmet uzmanı da güç sahibidir. Bu noktada okul ortamlarında ast-üst ilişkileri ve okul örgütü üyeleri içindeki

görevleri gereği bir otoriter ilişki de mevcuttur ve bu otorite uygulamaları genellikle baskı içermektedir (Ekinci, 2021). Burada teorik bir kavram olarak otoritenin net olarak tanımlanması gerekmektedir. Güçlenme, bireylerin kendi yaşamlarını yönlendirebilme yeteneğini artırırken otorite daha çok dışsal bir yapıya dayanır. Otorite, bazen güçlenme sürecini destekleyebilir (örneğin eğitimcilerin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırması). Ancak otorite, baskıcı veya denetleyici bir şekilde kullanıldığında güçlenme sürecini engelleyebilir. Sonuç olarak güçlenme ve otorite arasındaki ilişki karmaşık ve çok boyutludur. Güçlenme, bireylerin kendi yaşamlarını etkileme yeteneğini artırırken otorite daha çok dışsal bir yapıya dayanır ve bazen güçlenme sürecini desteklerken bazen de engelleyebilir (Cankurtaran, Akoğlu ve Sakarya, 2020). Okullarda otorite, ortak bir inanç (norm) sisteminin güç kullanımını doğru ve uygun şekilde meşrulaştırmasıyla ortaya çıkar. Weber (1947), otoriteyi meşruluk ölçüsü açısından karizmatik, geleneksel ve yasal olmak üzere üçe ayırır. Örgüt kuramcıları ve düşünürler otoriteye ilişkin temel kavramları daha da geliştirmişlerdir. Peabody (1962), meşruluk ve örgütsel konum temelindeki otoriteyi yetenek ve kişisel veya insan ilişkileri temelindeki fonksiyonel otoriteden ayırırken Blau (2003) otoriteyi, gücün meşruluk kaynağına bağlı olarak sadece formel ve informel şekilde sınıflandırmaktadır. Otorite; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için meşru kontrolün temelini oluşturduğundan okul yaşamının da temelini oluşturur. Kontrolün temel kaynağı göreve ve konuma bağlı olan formalite otoritedir; resmî görevi yerine getiren özel bir kişi değildir (Merton, 1957). Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler okula geldiklerinde formel otorite ilişkilerini ve belirli sınırlar içerisinde resmî emirlere uymayı kabul etmiş sayılırlar. Kısacası; okuldaki her birey kurallara uyma sözü vererek bir çeşit sözleşme yapmış sayılır, demek yerinde olur. Simon'a (1968) göre ast-üst ilişkileri açısından okul örgütlerinde iki temel otorite ölçütü vardır. Bunlardan ilki yasal emirlere yönelik gönüllü uyum, ikincisi de karar sürecinde kendi ölçütlerini askıya alarak örgütün emirlerini kabullenmedir. Bu noktada Blau (2003), otoriteyi diğer sosyal kontrol çeşitlerinden ayırt etmek için üçüncü bir yolu önerir. Sosyal kontrolü yasallaştıran bir değer yöneliminin ancak grup içerisinde ortaya çıktığını ileri sürmektedir ve Blau'ya (2003) göre otorite, bir grup içerisinde ortak paylaşılan değerler tarafından meşrulaştırılmaktadır. Astların karar verme sürecinde kendi tercihlerinden gönüllü olarak vazgeçmelerini ve üstlerden

gelen emirlere uymalarını otoritenin temel özellikleri arasında saymaktadır. Bu gönüllülük özellikle üstlerin (yöneticiler) sahip olduğu güçler yerine büyük oranda uygulamadaki sosyal normların (öğretmenler ve öğrenciler) sınırlamalarından kaynaklanmaktadır. Bu sınırlamalar bilinen zorlayıcı güç türü ile diğer sosyal etkileme yöntemleri gibi değildir. Bu noktada okullardaki otorite ilişkilerinin üç temel özelliği vardır: birincisi astların uyum sağlamaya istekliliği ,ikincisi astların karar sürecinde emirlere yönelik durumu ve üçüncüsü de güç ilişkilerinin grup tarafından meşrulaştırılmasıdır. Bu bağlamda ödül gücü, yöneticinin istenen davranışı sağlayabilmek için ödül ile astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bir nevi ödülün uyum davranışı ile ilgili olması ve müdürün etkileme çabasının etik ve doğru olması önemlidir şeklinde değerlendirilebilir. Okul ortamlarında otorite ilişkilerinin üç temel özelliğine dair somut örnek olarak şunlar verilebilir:

Astların uyum sağlamaya istekliliği ile ilgili bir öğretmen, sınıftaki öğrencilere ödev verdiğinde öğrencilerin bu ödevi zamanında ve istekli bir şekilde tamamlamaları, otorite figürünün emrine uyum sağladıklarını gösterir. Astların karar sürecinde emirlere yönelik durum ile ilgili bir okul müdürü, bir öğrenciye disiplin cezası verdiğinde öğrencinin bu karara nasıl tepki verdiği ve emre nasıl uyduğu, otorite ilişkisinin bir yansımasıdır. Güç ilişkilerinin grup tarafından meşrulaştırılması ile ilişkili olarak da şu durum örnek olarak verilebilir: Okul yönetimi, öğrenci temsilcileri ile bir toplantı yaparak okul kurallarını belirler. Bu kurallar, öğrenci temsilcileri ve diğer öğrenciler tarafından kabul edildiğinde otorite figürünün gücü meşrulaşmış olur. İşte bu örnekler okul ortamlarındaki otorite ilişkilerinin nasıl işlediğini göstermektedir. Otorite, eğitim sürecinde önemli bir rol oynar ve bu örnekler, bu ilişkinin nasıl gerçekleştiğini açıklar (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2011). Bunların yanında zorlayıcı güç, yöneticinin istenmeyen davranıştan dolayı ceza ile astların davranışlarını etkileme yeteneği şeklinde tanımlanabilir. Bu noktada zorlayıcı gücün etkisi cezanın şiddeti ve kesin oluşu ile yakından ilgilidir. Cezanın olumsuz sonuçlara yol açması da kaçınılmazdır. Eğer öğretmen ceza korkusuyla müdüre itaat ederse zorlayıcı güç, ödül beklentisi içerisinde uyum sağlarsa ödül gücü ortaya çıkmaktadır. Yasal güç, yöneticinin bulunduğu resmî konumdan güç alarak astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bu sorumluluk alanı, yöneticinin sahip olduğu yasal gücün etkinlik sınırlarını belirler çünkü her yönetici örgüt içerisinde belirli sorumluluk

alanı çerçevesinde karar verme yetkisine sahiptir. Yöneticiden gelen emirler sorgusuzca kabul edildiğinde astların tarafsızlık alanına girmiş demektir. Karizmatik yöneticinin astların kendisine yönelik hayranlık ve özdeşleşmeye ilişkin davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bu güç türü olağanüstü kişisel özelliklere veya kişisel iletişim becerilerine dayanmaktadır. (Wayne ve Cecile, 2020) Genç öğretmenler deneyimli ve sevilen okul müdürünün liderlik stilini ve kişisel özelliklerini örnek almaya çalışır, kendilerini onunla özdeşleştirebilir. Uzmanlık gücü yöneticinin sahip olduğu özel bilgi ve becerilerle astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Uzmanlık gücünün kapsamı karizmatik güç türüne göre daha sınırlıdır şöyle ki; bilginin yararlılık düzeyi uzmanlık gücünün sınırlarını belirler, uzmanlık düzeyine ulaşabilmek ve astlarca kabul görmek zaman gerektirdiğinden yeni okul müdürlerinin yeni uygulama ve girişimlerinin gönüllü olarak kabul görmesi öncelikle yönetsel becerilerini bilinçli bir şekilde uygulayabildiklerini göstermek durumunda olmalarıyla ilintilidir. Bu beş güç türü örgütsel ve kişisel olmak üzere daha genel iki temel kategori altında sınıflandırılabilir: ödül, zorlayıcı ve yasal güç türleri örgütsel kategorideyken örgüt içerisindeki konum yükseldikçe güce sahip olma potansiyeli de artmaktadır. Buna karşın karizmatik ve uzmanlık güç türleri kişilik, liderlik stili, bilgi ve kişiler arası iletişim becerileri gibi daha çok bireysel niteliklere dayanmaktadır. Kısaca bazı güç türleri örgütsel kontrole bağlı olarak ortaya çıkmaktayken bazıları da kişisel özelliklere dayanmaktadır.

Okul örgütlerinde gücün analizi için kavram bilgisinin sağlam olması ile güçlenme sürecinin paralel olduğu bilgisi arasındaki bağı şu şekilde özetlemek yerinde olacaktır. Güç türlerinin ortaya çıkış biçimleri ile ilgili bilgi, kavramsal bir temel oluşturarak güç analizinin prosedürlerin anlaşılması, iyileştirilmesi ve yönetilmesinde kilit bir rol oynar. Bu analiz bireylerin kendi güçlerini geliştirmelerini, baskıya karşı direnç göstermelerini, kendilerine yardım etmelerini ve sağlam bir amaç duygusuyla seçimler yapabilmelerini sağlar. Bu süreç aynı zamanda, bireylerin çevreleri, örgütleri ve toplumlarıyla olan bağlarını güçlendirerek kaynaklara ulaşma, ilişki kurma ve başarılarına odaklanma farkındalığı ile birleşir. Dolayısıyla güçlenme süreciyle birlikte kavram bilgisi arttıkça bireylerin çevreleri, örgütleri ve toplumları da güçlenmiş olur. Bu bilinç güçlenme sürecinin hem bir amaç hem bir süreç olduğunu vurgular, böylece bireylerin kendilerine ve çevrelerine daha

etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına olanak tanır. Buradan hareketle güç türlerinin ortaya çıkış şekilleri ile iyi bir güç analizi tüm prosedürel süreçlerin anlaşılmasını, iyileştirilmesini, yönetilmesine etki ettiği, böylelikle kendine ve çevresine yetebilen güçlü bireylerin, baskı karşısında güçlü bir şekilde durmaları, kendine yardım etmesi ve sağlam bir amaç duygusuyla seçim imkânı, kaynaklara bağlantılar ve diğerleriyle ilişki kurma ve başarıları içeren bir farkındalıkla bağlı bulundukları çevre, örgüt ve toplumların da güçlenmesi için hem bir amaç hem bir süreç olduğu bilinciyle ilerlenmelidir.

Alan Yazınında Okul Örgütlerinde Güçlenme Temelli Okul Sosyal Hizmeti Uygulamaları

Günümüzde sosyal hizmet bireylerin ve toplulukların yaşamlarını iyileştirmeye yönelik birçok farklı yaklaşımı içermektedir. Bu yaklaşımlardan biri de güçlenme temelli okul sosyal hizmetidir. Bu yaklaşım, okul örgütlerinde uygulanan bir yöntem olarak öğrencilere, ailelere ve okul personeline var olan güçlerini açığa çıkarmayı hedefler. Çalışmanın bu bölümünde okul örgütlerinde güçlenme temelli uygulamaları sosyal hizmet perspektifinden analiz etmek ve güçlenme temelli okul sosyal hizmetinin önemini ve etkilerini alan yazınından tartışan çalışmalar ile ele alınacaktır.

Öncelikle güç kavramının sosyal hizmetteki temel önemini anlamak önemlidir. Güç, bireylerin ve toplulukların yaşamlarını şekillendiren bir faktördür. Güç; kaynaklara erişim, karar alma süreçlerine katılım, öz saygı ve etkili iletişim gibi unsurları içerir. Sosyal hizmet, güçsüz veya dezavantajlı grupları desteklemek ve bu grupların güçlerini artırmak amacıyla çalışır. Bu nedenle güç kavramı sosyal hizmetin merkezinde yer alır. Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti, sosyal hizmetin bu güç odaklı yaklaşımını okul ortamına taşıyan bir uygulama biçimidir. Bu uygulama biçimi öğrencilere, ailelere ve okul personeline kendi güçlerini fark etme, kullanma ve geliştirme fırsatları sunmayı amaçlar. Öğrenciler eğitimlerine daha aktif bir şekilde katılma, karar alma süreçlerine etki etme ve duygusal güçlerini artırma fırsatı bulurlar. Aileler, çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterme ve okul süreçlerine dâhil olma şansı elde ederler. Okul personeli ise öğrencilerin ve ailelerin güçlenmesi konusunda destek sağlama rolünü üstlenirler. Sosyal hizmet insanların refahını artırmayı ve sosyal adaleti sağlamayı amaçlar. Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti, bu amaçları okul ortamında uygulamaya koyma

çabasının bir parçasıdır. Sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin güçlerini fark etmeleri için çeşitli yöntemler kullanırlar. Katılımcı karar alma süreçlerini teşvik ederler, topluluk kaynaklarını harekete geçirirler ve eşitsizlikleri azaltmaya çalışırlar. Sosyal hizmetin temel ilkeleri, güçlenme temelli okul sosyal hizmetinin uygulanmasında rehberlik eder. Sonuç olarak güçlenme temelli okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet perspektifinden bakıldığında okul örgütlerindeki güç dengesini daha adil bir şekilde şekillendirmeyi amaçlayan önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin güçlerini fark etmelerine ve kullanmalarına yardımcı olur, böylece eğitim sürecinin daha etkili ve adil bir şekilde yönlenmesine hizmet eder.

Okul örgütü içinde her bireyin pozisyonu ne olursa olsun güçlü olması koşullara göre değişmektedir. Bu bağlamda Cankurtaran, Akoğlu ve Sakarya'nın (2020) da belirttiği gibi değişen ve farklı alanlarda kendisini gösteren koşullar içerisinde bireyin sahip olduğu kaynakların olumlu bir dönüşüme zemin hazırlaması gücün etkin ve verimliliği açısından önem arz etmektedir. Okul örgütünde her üyenin güçlü yanları vardır ilkesiyle hareket edilerek uygulanan güçlenme temelli okul sosyal hizmeti, her üye ile toplumdan gelen ve topluma giden insan ham maddesinin işlendiği, güçlendiği özgür ve adil bir toplum umudunu besleyen bir uygulamadır. Bu hizmeti sağlarken bireylerin ve toplulukların kendi kaynaklarını tanıma, sorunlarına müdahale etme ve yaşamlarını iyileştirme yeteneklerini vurgular. Bireylerin kendi değerlerini ve yeteneklerini tanımalarını teşvik eder. Okul sosyal hizmeti profesyonelleri, öğrencilere kendilik saygısı ve öz saygı kazandırmak için destekleyerek öğrencilerin öz saygılarını geliştirmelerini ve olumlu benlik kavramları oluşturmalarını sağlar. Güçlenme süreci bireylerin kendi yaşamları hakkında karar alma süreçlerine katılmasını vurgular. Okul sosyal hizmeti uzmanları, öğrencileri okul yaşamlarını etkileyen kararlar konusunda bilgilendirmeye ve katılımı teşvik etmeye yönlendirerek öğrencilerin kendi eğitimlerine aktif bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlar. Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamalarında sosyal destek ağlarının önemi, öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve toplulukları ile iş birliği yapmalarını teşvik ederek güçlü sosyal destek sistemleriyle öğrencilerin okul başarısını artırmak için daha fazla kaynağa erişmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte sosyal hizmetin gereği eşitsizlikle mücadele konusunda güçlenme temelli

uygulamalar toplumsal eşitsizliklere duyarlıdır ve tüm öğrencilerin tüm fırsatlara eşit erişimini destekleyerek eşit ve adil toplum idealine hizmet eder. Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulaması sonuç olarak öğrencilerin kendi güçlerini ve kaynaklarını keşfetmelerini teşvik ederek okul topluluğunun güçlenmesine katkıda bulunur. Okul sosyal hizmeti profesyonelleri bu ilkeleri pratiğe dökerek öğrencilerin başarılarını artırabilir ve okul topluluğunu daha sağlam bir temele oturtabilirler. Ne var ki bu uygulama Türkiye'de 1968 yılından beri ulusal düzeyde bir ihtiyaç olarak kalkınma planlarında yerini alsa da alınan kararların gereği olan okul sosyal hizmeti uygulaması ve okul sosyal hizmet uzmanı çeşitli nedenlerle eğitim sistemi içerisinde hâlâ uygulamaya geçirilememiştir (Karakuş, 2022). Her ne kadar millî eğitim çatısı altında bir okul sosyal hizmeti uygulaması başlatılamamış olsa da bu hizmete duyulan ihtiyacın giderilmesi amacıyla okul sosyal hizmetinin kurulması ve geliştirilmesine yönelik ulusal düzeyde alınan kararlar yanında konuyla ilgili pilot uygulamalar, projeler, yayınlar, eğitim ve organizasyonlar gibi birçok çalışma yapılmaktadır. Alan yazınında güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulama örnekleri bağlamında yapılan taramalar sonucunda sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiş olup her biri okul örgütünün üyeleri özelinde çalışmalardır. Bu çalışmaların çoğunda güçlenme yaklaşımının geleneksel sosyal hizmet uygulamaları bağlamında "güçlenme-muktedir kılma" olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. Bir kısmında yapısal güçlenmeye değinilmiş, büyük oranda psikolojik güçlenmenin ele alındığı gözlenmiştir. Simpson (2002) çalışmasında İngiltere'de eğitim eylem bölgeleri uygulamasından bahsetmiştir. Eğitim eylem bölgeleri uygulaması, okul örgütünün üyesi olan ailelerin, veli pozisyonunda çocuklarının eğitim gördüğü okul ortamlarının karar süreçlerinde bulundukları eğitim bölgesi içindeki sosyal konumları ve bölgenin sosyal yapısı ve coğrafi konumu gerekçesiyle sosyal dışlanma sorununa karşı geliştirilen bir eylem, olarak açıklanmıştır. Eğitim eylem bölgeleri uygulamasıyla ailenin güçlenmesi odaklı okul örgütlerinin yasal zeminler ve yönetim aracılığıyla bir bariyer oluşturduğu gerekçesiyle 1998 yılında bölgesel farklılıkların önüne geçmek ve resmî- özel dikey ayrımından öte, daha yatay ve kendi içinde ortak çıkarlar için birbirine bağlı eğitim ortamları ve örgütlenmeleri oluşturulmuştur. Eğitim eylem bölgeleri, bölgesel okul örgütlenmeleri hem okul örgütünün bir parçası olan ailenin, hem de kendi içinde okulun güçlenmesi bağlamında önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Şöyle ki, eğitimin piyasalaşmasının aileler için bir güç olduğu ve bununla gelen hangi okul konusunda karar verme ve seçme özgürlüğü ile eğitimin tüketicileri pozisyonunda olmaları şeklinde okunursa hem okul örgütleri hem de aile ortak yarar amaçlı bir okul- aile kapasite inşası ile sosyal dışlanma temelli problemleri azaltabilir. Eş zamanlı veli pozisyonunda aileler sosyal konumları itibariyle birbiri ile benzer bir eylem bölgesinde olduğundan okul örgütlerindeki karar süreçlerinde de bundan kaynaklı baskı ve ayrımcılığa daha az maruz kalacaktır. Bu çalışmada Simpson (2002), okul örgütlerinde güçlenme odaklı sosyal hizmet uygulaması bağlamında Griffiths'in (1998) velilerin okulları güçlenme-destekleme etkinlikleri yapan okullar olarak görmesi ve okul iklimini olumlu algılamasının onları okula daha çok çektiği konusunu vurgulayarak veli pozisyonunda ailenin güçlenmesini vurgulamıştır. Bu çalışmalara ek olarak okul örgütlerinde güçlenme temelli sosyal hizmet uygulamaları kapsamında Das vd., (2019) çalışmalarında okul örgütünün, okullarda eğitimin uygulanmasında finansal, düşünce veya enerji şeklinde destekleyici bir mekanizma olarak okulda girişimciliğin gerçekleştirilmesinde okul örgütleri konumsal rollerini etkin kullanmasından bahsetmişlerdir. Bu bağlam, okullardaki eğitim hizmetlerinin kalitesini iyileştirmede aktif bir rol oynamak için okul komitesi güçlenme ve destekleme stratejileri çalışmasının aciliyetini ve uygunluğunu vurgular. Okul örgütleri içinde barındırılan okul ve toplum arasındaki uyumlu ilişkilerin varlığı, velilerin eğitim programlarına katılımını optimize etme gücünü barındırır. Veliler kendi aralarında oluşturdukları birlikler ile eğitim ortamlarına yardımcı olur aynı zamanda mali desteklerde bulunabilir ve okul örgütünün diğer üyeleri olan öğretmen ve idarecilerin ihtiyaç duyacağı görüş ve önerilerle veliler, çocuklarının sahip olduğu potansiyel hakkında okula bilgi sağlarlar ve veliler, çocuk için eğitici bir yuva oluştururlar (Das vd., 2019). Bu çalışma, ülkemizde uygulanan okul-aile birliklerinin benzeri niteliğinde değerlendirilebilir. Okul örgütünün bir üyesi olarak öğretmenlerin güçlenmesi üzerine yapılan Balyer, Özcan ve Yıldız'ı (2017) araştırmasında öğretmenler yöneticilerin onları okulda bazı konularda kararlara katmalarından memnunken kendilerine mesleki gelişimleri için gerekli desteği sağlamadıkları ve öz yeterliliklerinin güçlendirilmesi için motivasyonlar ve eylemsel teşvikler konusunda cesaretlendirmediklerinden bahsetmiştir. Bu noktada okul örgütlerinin üyesi öğretmenlerin özelliklerini destekleme yoluyla güçlenmesi odaklı okul sosyal hizmeti uygulama

planlaması gereği önemsenmelidir. Araştırmada öz yeterliliklerini geliştirmesi yoluyla güçlenme konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmının yöneticileri hakkında olumlu düşünmediği dillendirilmiştir. Okul örgütünün güçlenmesinin bir devlet politikası olması gerekliliğinden bahsedilerek öğretmenden idari görev olarak yardım hizmeti beklenip, bunların yapılmadığı durumlarda yöneticilerin öğretmenlere baskı ve otoriter tutum sergilediği durumlar ve bu durumlarla mücadele için araştırmanın birtakım bulguları vardır. Gücün yönetsel kullanımında yöneticilerin zamanın büyük bir kısmını diğer insanların bir ölçüde gönüllü olarak kendi isteklerinden vazgeçtiği bir iletişim süreci tarafından yönlendirilen güç merkezli davranışlar tarafından belirlenmektedir (Kotter, 1978). Yöneticiler çeşitli düzeylerde ve değişik kombinasyonlar şeklinde güç türlerine sahiptir ve yöneticilerin güç türlerini kullanım şekli diğer güç türlerinin etkililiğini azaltabilir veya engelleyebilir. Araştırmanın öğretmenlerin güçlenmesine ilişkin bulgularından öğretmenlerin büyük bir kısmının genç okul yöneticilerinin kendilerini okulda karar süreçlerine kattıklarını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtirken bazı öğretmenlerin yöneticilerin karar alırken kendilerine dahi danışmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Sosyal hizmet uygulamasında birey, aile veya grupların güçlenme aşamalarında hareket edilmesi gereken ilkelerden, program ve hizmetlerin hizmet kullanıcıları ve toplum için en üst düzeyde uygun olmasını, hizmet kullanıcılarının ve toplumun onlardan yararlanmasını sağlama odaklı hareket edilmesi ve okul örgütlerinde öğretmenlerin karar mekanizmalarında etkin rol almaları önemlidir (B. Simon, 1994). Bu noktada öğretmeni karara katmada genç yaşlı yönetici etkisine baktığımızda genç yöneticiler olumluyken yaşlı yöneticiler bu duruma olumsuz bakmaktadır. Mesleki gelişime katkıda yöneticinin etkisi bağlamında çoğu öğretmen yöneticilerinin bu konuda kendilerini desteklemediklerini düşünmektedir (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017). Alan yazını taramasında yoğun çalışılan bir konu olan yapısal ve psikolojik güçlenme, eğitim örgütlerinde de kendisine yer edinmiştir. Her bir alanın kendine özgü sistemi ve pratiği olmasına rağmen, her iki güçlenme turunun çalışan performansını arttırma ve örgütsel etkililiği sağlamaya yönelik katkıları, konunun tüm alanlarda çalışılmasına kaynaklık yapmıştır. Yapısal ve psikolojik güçlenme ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan diğer çalışmalarla büyük benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Bu bölümde ulusal ve uluslararası araştırma ve

sonuçları birlikte ele alınılarak değerlendirilmiştir. Ekinci'nin (2021) çalışmasında konu alanı ile ilgili birtakım araştırma verilerinden bahsedilmiştir. Yapılan araştırmalardan bir kısmı öğretmenlerin okullarda yapısal güçlenmeye yönelik destek bulamadıklarını (Umar ve Özen, 2019) veya bu desteğin orta düzeyde olduğunu (Altınkurt, Anasız ve Ekinci, 2016) göstermektedir. Buna karşın okullarda hem yapısal güçlenme (Uygur ve Arabacı, 2019) hem de psikolojik güçlenmeye yönelik algıların yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Altınkurt, Anasız ve Ekinci, 2016). Düzeyi ne olursa olsun okulları yapısal ve öğretmenleri de psikolojik güçlenmenin, diğer alanlarda olduğu gibi önemli örgütsel ve bireysel çıktıları bulunmaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda dikkat çekilmesi gereken nokta, eğitim çalışanlarının öğrenci öğrenmesine yönelik nitelikli çalışmalar yürütebilmelerinin okulların yapısal olarak güçlendirildiği gibi eğitim çalışanlarının psikolojik olarak güçlü olabilmelerine bağlı olduğudur. Dee, Henkin ve Duemer (2003) ile Duman (2018) da okul yapıları ile öğretmen güçlendirilmesi arasında benzer ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Biron ve Bamberger (2010) ise simülasyon tabanlı deney şeklinde yaptıkları çalışmada, yapısal güçlenmenin iyi oluş ve performans üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ve psikolojik güçlenmenin öncülü olarak hizmet ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada çalışanlara görevleri konusunda karar serbestliği verilmesinin hem bireysel performans hem de iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında psikolojik güçlenmenin öz yeterlilik boyutunun, sadece iyi oluş üzerindeki etkilere kısmen aracılık ettiği, yapısal güçlenmenin ise seçici olarak uygulanıp performansa dayalı bir teşvik olarak sunulduğunda çalışanların iyi oluşlarını artırılabileceği belirlenmiştir. Bu sonuçlar güçlenmenin her iki türünün, birbirleriyle ilişkisini ve iş sonuçlarına etkileri bakımından incelenmesi gereken önemli konular olduğunu göstermektedir. Kamu eğitiminden sorumlu olan okullar öğrenme ve öğretme uygulamalarının sistematik bir bicimde gerçekleştirildiği alanlardır. Türkiye'de bu alanların yapısal güçlenmesi ve okullara işlerlik kazandıran yönetici ve öğretmenlerin güçlenmesi için uygun koşullar sağlanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kapasitelerinin arttırılmasının yapısal alanların uygun koşullara dönüştürülmesine bağlı olduğu gibi öğretmenlerin niteliksel psikolojik üstünlüklerine bağlı olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimin hangi konumunda yer aldığına

bakılmaksızın öğretmenlerin niteliksel üstünlüğü olan psikolojik güçlenilişlerini yansıtan uygulamalara örnek olarak bulunulan konumun varlık nedenini kavrama, sürekli öğrenme sayesinde gelişen mesleki birikimle öğrenme faaliyetlerine istekli katılma, mesleği profesyonelce yürütmeye yarayan bağlılık duygusunun sınıf içi uygulamalarda fark yaratması gösterilebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda örgüt, takım ve birey düzeylerinde öğretmen güçlenmesinin çeşitli ilişkileri ve etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle birlikte yöneticilerin de görüşlerini ele aldığı çalışmasında Şan (2017), psikolojik güçlenme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı ancak zayıf düzeyde olduğunu otaya koymuştur. Yapılan araştırmalardan farklı olarak Çetin ve Kıral (2019) okullarda öğretmen güçlenmesini engelleyen nedenler bulunduğunu, bu engellerin yöneticilerden kaynaklandığı gibi yasal, yönetsel ve okul kaynaklı da olabildiğini belirtmektedir. Araştırmanın dikkat çekici diğer sonucu okul yöneticilerinin güçlenme kavramının içeriğini tam olarak bilmemeleridir. Yapılan araştırmalar, yapısal ve psikolojik güçlenmede yöneticilerin, etkin ve kritik konumda olduğunu göstermektedir. Kişiler arası ilişkilerde olduğu gibi yönetici ve örgüt ilişkilerinde de öğretmenlerin güven duygusunun yapısal ve psikolojik güçlenme üzerinde etkili olabileceğini ve olumlu sonuçlar doğurabileceğini gösteren araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin Duman (2018), öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyi yükseldikçe yapısal güçlenme, lider üye etkileşimi ve psikolojik güçlenme düzeylerinin de yükseldiğini belirtmektedir. Yapısal olarak güçlendirilmiş okullarda öğretmenler psikolojik güçlenip mesleki çalışmalarından bağlılık ve memnuniyet duyabilmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin çalışma ortamlarında yaptıkları işten güçlendirilmeleri işlerinden memnun olmalarını, örgütlerine ve mesleklerine bağlı olmalarını sağlamaktadır (Lee, 2014). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken sadece fiziksel katılımla sınırlı kalmadıkları, çalışma koşullarını ve okulun olanaklarını değerlendirilerek mesleki çalışmalarını düşünsel katılımla yürüttükleri söylenebilir. Taranan başka bir çalışmada okul ortamlarında zorbalık konusunda güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulama örneği ele alınmıştır. Nation vd. (2008) çalışmalarında aile, arkadaş ve öğretmenlerin güçlenmesi konusunu okul ortamlarında zorbalık ve mağduriyetin gelişimine etkileri açısından incelemişlerdir. Bu bağlamlı çalışmada, agresif-pasif ilişki

davranış tipiyle okullarında zorba profilindeki öğrencilerin şikayetçi ve teslimiyetçi duygu-davranışlarında; agresif-mağdur profilli mağdur/kurban profilli öğrenciler; ailelerinde aile içi şiddet, alkol problemleri, sıkı disiplin ve ihmalkâr davranışların göstergelerini; çocuğun öz güvenini şımartan, fazla koruyan müdahil olan aileler, pasif mağdur ailelerde aşırı koruyuculuk fazla müdahale öğrenci davranışı gözlemlenmiştir. Gözlem, zorbalık konulu sosyal durum ve güç ilişkileri bağlamında yapılmıştır. Fakat ne yapılır ya da konuya nasıl yaklaşılarak güçlenme pratiği geliştirilebilir hususu çalışmada yer almamıştır. Güçlenme odaklı bir başka çalışma Hindistan özelinde lise çağındaki kız öğrencilerinin güçlenmesi ve bilinç yükseltmesi konuludur. Nicel araştırma olan Chutia'nın (2019) çalışmasında ergenlik çağındaki kız öğrencilerin kendi toplumu (Nagaon Bölgesi) için potansiyel anneleri ve geleceğin ev hanımları olması sebebiyle ergenlik döneminde hızlı ve kapsamlı değişimleri planlama gerekliliğinden ve genç kızların güçlenmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Çalışmada ergenlik çağındaki kız öğrencilerinin güçlenme konusundaki farkındalık durumlarını incelemek, kabile üyesi olan ve kabile üyesi olmayan ergen kızların güçlenme durumlarını incelemek, kabile ve kabile dışı ergen kızların karar verme yeteneklerini incelemek amaçlanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla hayatın her alanında güçlenmelerinin okul ortamlarında bilinç yükseltme çalışmalarıyla yapılarak toplumsal değişimi de güçlü kızlar-güçlü ulus bağlamında yakalanacağından bahsedilmiştir. Çalışma küçük ölçekli katılımı olan fakat yerelde etkili bir güçlenme odaklı uygulamanın etkili bir örneği olup lise çağındaki öğrencileri geleceğin anneleri ve ev hanımları şeklinde etiketlemesi açısından bir cinsiyete dayalı ayrımcılık ve eşitsizlik döngüsünü beslemesi açısından olumlu bir örnek olarak değerlendirilmemektedir.

Türkiye'deki eğitim alanında gerçekleştirilen güçlenme odaklı sosyal hizmet uygulama örneklerinin yokluğu, bunun yerine rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine odaklanıldığını göstermektedir. Okul örgütlerinde yapılan yapısal ve psikolojik güçlenme araştırmalarında özgün konulara ve zamansal incelemelere yeterince vurgu yapılmadığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmaların niceliksel fazlalığına rağmen bu güçlenme türlerinin okulların temel amacı olan öğrenciyle ilişkisine yeterince odaklanmamış olması dikkat çekicidir.

Öğrenci öğrenmesine yapısal ve psikolojik güçlenmenin nasıl

katkı sağladığı gibi önemli sorulara cevap aranmaktadır. Bu bağlamda okul örgütlerinin güçlenmesinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan olumlu örgütsel ve bireysel davranışların incelenmesi yerine yapısal ve psikolojik güçlenmeyle artan yönetim ve mesleki kapasitenin öğrenci başarısına ne ölçüde etki ettiğini gösteren çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve toplumun güçlenmesinin birbirleri arasındaki doğru orantılı ilişkisini tartışan bu çalışmalar, eğitimdeki güçlenme stratejilerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilir ve iyileştirebilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul örgütlerinde güçlenme temelli okul sosyal hizmeti konulu bu makalede örgütsel bir güç olan okul ortamlarında güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulaması, çeşitli baskılar nedeniyle güçsüzleştirilen öğrenci, veli, öğretmen, okul idaresinin deneyimlerini çok boyutlu değerlendirebilmeyi, sahip olduğu sorunların kaynağını baskı deneyimlerinde aramayı amaçlar. Bu hedef, olumlu bir okul iklimi oluşturmak amacıyla bireylerin kendi görüşlerini ifade edebildiği ve yaşamlarını yönlendirebileceği yaşam politikalarıyla birlikte yeni bir okul politikası oluşturmak açısından hayati öneme sahiptir. Nasıl ki izole edilmiş durumdaki insan davranışını anlayamaz isek aynı biçimde içeriden ve dışarıdan gelen ve okulu etkileyen güçleri incelemeden de okullarda neler olup bittiğini anlayamayız. Okullarda meydana gelen her şey okulun çevresi ile olan bağlantısı çerçevesinde anlaşılmalıdır. Okullar yakın çevrelerinden etkilenen açık sistemlerdir ve okullarda sorunların altında yatan nedenleri anlayabilmek için sosyal hizmet uzmanlarının okul örgütlerinin güçlerini anlaması şarttır. Çünkü okullar birlikte hareket ettiği örgüt üyelerinin ve bulunduğu toplumun baskın normlarını ve değerlerini yansıtırlar. Organizasyonel olarak güçlenen okul örgütlerinde psikolojik olarak da güçlenme deneyimleyen örgütün üyeleri bağlılık, doyum, özdeşleşme, motivasyon vb. olumlu örgütsel davranışlar sergilerler ve bu da tüm üyelerin kendi yaşam politikalarında otorite ya da çeşitli güç türleri kaynaklı baskıya karşı güçlenmelerinde olumlu okul iklimi ve politikası oluşturur. Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti, okul örgütlerinde daha demokratik, katılımcı ve adil bir ortam yaratmaya yönelik önemli bir adımdır. Ancak uygulamanın karmaşıklığı ve sınırlılıkları göz önüne alındığında, bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması için öğrenciler, aileler ve okul personeli arasında iş birliği ve eğitim önemlidir. Bu süreçte ayrıca kaynakların etkili bir şekilde kullanılması

ve potansiyel dezavantajların minimize edilmesi için özen gösterilmelidir. Okul örgütlerinde adil ve katılımcı bir atmosferin kurulması, öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin güç potansiyellerini fark etmelerine ve etkin bir şekilde kullanmalarına destek olabilir. Bu bağlamda bu tür bir ortam, eğitim sürecini daha etkili kılma potansiyeli taşımaktadır. Ancak uygulamanın zorlukları ve potansiyel dezavantajları göz önünde bulundurularak dikkatli bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bir okul örgütünde güçlenme temelli sosyal hizmet uygulaması örneği düşünelim. Okul içinde öğrenci destek grupları oluşturulabilir. Bu gruplar öğrencilerin duygusal, akademik ve sosyal ihtiyaçlarını ele alır. Gruplar öz saygıyı artırmak, stresle başa çıkmak, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek gibi konularda destek sağlar. Okul sosyal hizmet uzmanları, ailelere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetleri sunabilir. Ailelerle iş birliği yaparak çocukların gelişimini desteklemek için stratejiler oluşturulabilir. Öğrenciler arasında akran destek programları düzenlenebilir. Bu programlar, öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini teşvik eder ve güçlenmelerine katkı sağlar.

Öğretmenlere, yöneticilere ve diğer okul personeline yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek için bilgi ve becerileri artırır. Okul, yerel topluluk kuruluşları ve hizmet sağlayıcılarla iş birliği yapabilir. Bu iş birlikleri, öğrencilere ve ailelere daha geniş bir destek ağı sağlar. Bu örnekler, okul örgütlerinde güçlenme temelli sosyal hizmet uygulamalarının nasıl yapılabileceğine dair bir perspektif sunmaktadır.

Sonuç olarak okul ortamlarını Lee'nin (2001) güçlenme temelli sevgi dolu toplumun (beloved community) inşasında, içinde barındırdığı öğrenci, veli, öğretmen ve idareci topluluklarıyla güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamaları üzerinde somut adımlar atılmalı ve bu çalışmalar alan yazınına kazandırılmalıdır. Bu çalışma alan yazınına giriş nitelinde olup geliştirilmeye ihtiyacı vardır.

Kaynakça

Altınkurt, Y., Anasız, B. T., ve Ekinci, C. (2016). The relationships between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Eğitim ve Bilim*, (187), 79-96.

Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlü*ğü (Genişletilmiş 3. baskı b.). Pegem Akademi.

Balyer, A., Özcan, K., and Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research, 1* (70), 1-18.

Barker, R. L. (1987). *The social work dictionary.* NASW Press.

Biron, M., and Bamberger, P. (2010). The impact of structural empowerment on individual wellbeing and performance: Taking agent preferences, self-efficacy and operational constraints into account. *Human Relations*, 163-191.

Blau, P. A. (2003). *Formal organizations: A comparative approach*. Standford Bussiness Books.

Bounds ve Hepburn. (1996*). Güç ve güçlendirme* (N. Thompson, Dü.ve Ö. Cankurtaran, Çev.). Nika Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14.Basım b.). Pegem Akademi.

Cankurtaran, Ö., Akoğlu, G., ve Sakarya, H. (2020). Güçlenmeyi güç, güçsüzlük, baskı ve güç ilişkileri temelinde anlamak. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 1913-1939.

Chutia, M. K. (2019). Empowerment of secondary school girls-a study. *International Education and Research Journal,* 19-21.

Çetin, M. (2019, 12). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *(26)*, 311-329.

Çetin, M., ve Kıral, B. (2019, 12). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, (26),* 311-329.

Demirel, B. (Haziran, 2023). Sosyal hizmet mesleğinin küresel-yerel bağlamı üzerine bir değerlendirme: Küyerel sosyal hizmet. *GAB Akademi, 3*(1), 43-52.

Das, S. W., Halik, A., Aswad, M., Rady, M. S., Dangnga, M. S., and Nasir, M. S. (2019). Empowerment of school committee in improving education service quality at public primary school in parepare city. *Universal Journal of Educational Research, 7*(9), 1956-1963.

Dee, J. R., Henkin, A. B., and Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration, 3*(41), 257-277.

Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dupper, R. (2013). *Okul sosyal hizmeti, etkin uygulamalar için beceri ve müdahaleler.* (Y. Özkan, Dü., ve G. Çitci, Çev.) Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

Ekinci, S., (2021). K. Y. Hasan Basri Memduhoğlu, Çev., Örgütlerde yapısal ve psikolojik güçlendirme *Psiko-sosyal yönleriyle yönetim* içinde (s 227-267). Pegem Akademi.

French, J. A. (1968). Group dynamics: Research and theory. *Bases of social power. D. a. a.Zander (Dü.)* içinde. Harper and Row.

Griffiths, M. (1998). *Research for social justice: empowerment and voice*. British Research Association Annual Conference. Belfast.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi matematik uygulamalarının okul öncesi eğitim programına uyumluluğu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

IFSW. (2014, Ağustos 7). https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Karadağ, E. A. (2020). Okullarda güç ve politika. W. K. G.Miskel içinde, Educational administration: theory, research, and practice (S. Turan, Çev., 7 b., s. 202-238). McGrawHill.

Karakuş, B. (2022). *Türkiye'de okul sosyal hizmetinin durumu kararlar ve dayanaklar*. Sosyal Hizmet Derneği Yayını, 28-48.

Kotter, J. (1978). *Power, success, and organizational effectiveness*. Organizational Dynamics, 27-40.

Lee, A. N. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education (41)*, 67-79.

Lee, J. A. (2001). *The empowerment approach to social work practice*. Columbia University Press.

Merton, R. (1957). *Social theory and social structure.* Free Press.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., and Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends,and teachers. *Journal of community and Applied Social Psychology,* 211-232.

Öz, A. (t.y.). Okul iklimine yönelik yapılan çalışmaların özel eğitim bakış açısı ile incelenmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 16*(1), 1-52.

Pawlak, E. J., and Cousins, L. (1999). *School social work: Organizationa perspectives*. C. R., S. McDonald, and J. Flynn (Dü.) içinde, School social work: Practice, policy and research perspectives (4 b., 150-165). Lyceum Books.

Peabody, R. (1962). Perceptions of organizational authority. *Administrative Science Quarterly,* 463-482.

Saleebey, D. (1997). *The strengths perspective in social work practice.* Longman.

Scott, J. C. (2021). *Tahakküm ve direniş sanatları gizli senaryolar*, (4. Basım b.). (A. Türker, Çev.) Ayrıntı Yayınları.

Simon, B. (1994). *The empowerment tradition in American social work.* Columbia University Press.

Simon, H. (1968). *Administrative behavior.* D. Suls (Dü.) içinde, International Encyclopedia of the Social Sciences (s. 74-79). Macmillan.

Simpson, D. A. (2002). Education action zones, empowerment and parents. *Educational Research, 2*(44), 119-128.

Smith, R. (2008). *Social work and power*Palgrave Macmillian.

Şan, B. Ç. (2017). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Tavukçu, C., ve Keleşoğlu, F. (2022). Güçlendirme yaklaşımı bağlamında bir vaka çözümlemesi. *4th International Congress of Multidisciplinary Social Sciences,* 350-364. ICMUSS.

Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Dipnot Yayınları.

Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme.* Nika Yayınevi.

Umar, S., ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(6), 203-224.

Uygur, K., ve Arabacı, İ. B. (2019). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Wayne, K. H., and Cecile, G. M. (2020). *Educational administration theory, research and practice.* McGraw Hill.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations.* (T.Parsons, Dü., A. Anderson ve T.Parsons, Çev.) Free Press.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, *süreli yayının adı* (italik, kısaltılmamalı), *cilt numarası* (italik), (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, and McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article, *name of the periodical* (italic, not abbreviated), *volume number* (italic), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., and Kaya, B. (2019). Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design. *Millî Eğitim, 48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The

description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). Gazali. Safran, M. (Edt.), In *Dünya eğitimine yön verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor and B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.